# اقتصاديات التعليم للفتاة

## في المملكة العربية السعودية

د. فايـزة بنت محمد حسن أخضر
دكتوراه في فلسفة اقتصاديات التعليم

الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م

٣٧٦

أ ف م

# اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية

د. فايزة بنت محمد حسن أخضر
دكتوراه في فلسفة اقتصاديات التعليم

الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م

[illegible] ١٤٢٧هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

أخضر، فايزة محمد حسن

اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية. / فايزة محمد حسن أخضر. - الرياض، ١٤٢٧هـ

٤٠٠ ص

ردمك: ١-٧٧٦-٥٦-٩٩٦٠

١- التعليم - اقتصاديات ٢- تعليم البنات - السعودية أ. العنوان

ديوي ٣٧٩,١١ [illegible] ١٤٢٧/٦٢٦٦

رقم الإيداع: ١٤٢٧/٦٢٦٦

ردمك: ١-٧٧٦-٥٦-٩٩٦٠

# الإهداء

إلى زوجي الغالي الذي لولا مساعدته
اللا متناهية لما استطعت إكمال المشوار
إلى أبنائي الأحباء لمى ولؤي وآلاء
بأمل أن يكون هذا الجهد وهذه
التضحيات في سبيل العلم قدوة لهم

# شكر وتقدير

لا تملك المؤلفة إلا أن تتجه بالحمد لله سبحانه وتعالى الذي منحها الفكر والقدرة على إتمام هذا الكتاب.

وتتقدم المؤلفة بعميق الشكر والتقدير لأستاذها وأستاذ أجيال من طلاب العلم الأستاذ الدكتور/علي لطفي أستاذ ورئيس قسم الاقتصاد بكلية التجارة بجامعة عين شمس ورئيس مجلس الوزراء والشورى المصري سابقاً والمشرف على رسالتها للدكتوراه لما قدم للمؤلفة من فضل علمه وعظيم عونه.

كذلك يطيب للمؤلفة التقدم بأسمى آيات العرفان والشكر والتقدير العميق والامتنان إلى أستاذها الأستاذ الدكتور/فرج عزت أستاذ الاقتصاد ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث والمشرف على رسالتها للماجستير والدكتوراه لما له من فضل كبير وما منحه من عطاء متجدد ومساندة علمية إيجابية وتشجيع مستمر.

ولا يفوت المؤلفة أن تتقدم بالشكر والتقدير العميق للأستاذ الدكتور/ سيد البواب أستاذ الاقتصاد غير المتفرغ بالكلية والمستشار الاقتصادي بالأمم المتحدة لما له من فضل في الإمداد بالعون والخبرة المتميزة في مجال البحث العلمي.

كما تتقدم المؤلفة بتقديرها إلى الأستاذ الدكتور/حاتم القرنشاوي عميد كلية البنات جامعة الأزهر لإثرائه هذا العمل بملاحظة ومناقشاته الهادفة.

ولا يفوت المؤلفة أيضاً أن تدعو بالرحمة والمغفرة للدكتور/عبد الله الرشيد نائب الرئيس العام لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية لمساعدته الجمة في ظهور هذا العمل.

وتتقدم المؤلفة بالشكر والتقدير لكل من ساعدها وساهم بطريقة أو أخرى في إنجاز هذا العمل:

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| ❖ المقدمة - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ٢٥ |
| ❖ الباب الأول: التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية - - - - | ٣٣ |
| الفصل الأول: تطور المذاهب الفكرية في ارتباط التعليم بالاقتصاد والاجتماع - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ٣٥ |
| الفصل الثاني: دور التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية - - | ٤٩ |
| الفصل الثالث: الازدواجية الاقتصادية للتعليم - - - - - - - - | ٦٤ |
| المبحث الأول: تطور الفكر حول أهمية التعليم اقتصادياً - - - - - | ٦٥ |
| المبحث الثاني: حتمية الازدواجية الاقتصادية للتعليم - - - - - - | ٧١ |
| الفصل الرابع: التعليم ورأس المال البشري - - - - - - - - - | ٧٧ |
| المبحث الأول: دور الاستثمار في التعليم على النمو الاقتصادي - - | ٧٨ |
| المبحث الثاني: القوى البشرية كمفهوم في رأس المال - - - - - - | ٨٨ |
| ❖ الباب الثاني: الإنفاق على التعليم وتمويله. - - - - - - - - | ٩١ |
| الفصل الأول: تطور الإنفاق على التعليم في دول العالم والضغوط المؤثرة عليه- - - - - - - - - - - - - - - - - - | ٩٣ |
| المبحث الأول: تطور الإنفاق على التعليم في دول العالم- - - - - - | ٩٤ |
| المبحث الثاني: مؤشرات الإنفاق العام على التعليم - - - - - - - | ٩٧ |
| أولاً: الإنفاق على التعليم عالمياً - - - - - - - - - - - - - | ٩٧ |
| ثانياً: الإنفاق على التعليم في الدول العربية - - - - - - - - - | ٩٨ |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| ثالثاً: الإنفاق على التعليم في دول الخليج (في الدول الأعضاء) - - | ١٠١ |
| المبحث الثالث: الضغوط المؤثرة على ميزانيات التعليم- - - - - | ١٠٥ |
| أولاً: الضغوط المؤثرة على عدم التوسع في الإنفاق على التعليم - - | ١٠٥ |
| ثانياً: الضغوط المضادة والتي تشجع على زيادة الاستثمار الحكومي في التعليم - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ١١١ |
| ثالثاً: مضمون الضغوط التي تعمل على زيادة الإنفاق التعليمي بالدول المتخلفة - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ١١٣ |
| الفصل الثاني: ميزانية التعليم والعوامل المؤثرة عليها. - - - - - - | ١١٩ |
| المبحث الأول: ميزانية التعليم والعوامل المؤثرة في الإنفاق على التعليم | |
| أولاً: ميزانية التعليم والجهد التعليمي- - - - - - - - - - - - | ١٢٠ |
| ثانياً: الإنفاق التعليمي أهميته والعوامل المؤثرة فيه - - - - - - - - | ١٢١ |
| ثالثاً: نفقات التعليم الجامعي في البلاد العربية - - - - - - - - - - | ١٢٣ |
| المبحث الثاني: ميزانية التعليم وعلاقتها مع الميزانية العامة والدخل الوطني العام ونصيب الفرد فيها وأسس وضعها- - - - - - - - | ١٢٥ |
| أولاً: ميزانية التعليم والميزانية العامة - - - - - - - - - - - - - | ١٢٥ |
| ثانياً: ميزانية التعليم والدخل الوطني العام - - - - - - - - - - | ١٢٥ |
| ثالثاً: نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم - - - - - - - - - - | ١٢٥ |
| المبحث الثالث: توزيع ميزانية التعليم على المراحل والمستويات المختلفة التوزيع المناسب - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ١٢٩ |
| المبحث الرابع: أقسام الميزانية والفجوة المشروعية - - - - - - - | ١٣١ |
| أولاً: أقسام الميزانية - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ١٣١ |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| ثانياً: مضمون مشكلة "فجوة المشروعية" في الإنفاق العام على التعليم | ١٣١ |
| الفصل الثالث: تمويل التعليم | ١٣٣ |
| المبحث الأول: مصادر التمويل. | ١٣٧ |
| أولاً: دور الحكومات في تمويل التعليم. | ١٣٨ |
| ثانياً: فرض رسوم دراسية لتغطية جزء من تكاليف التعليم. | ١٤٢ |
| ثالثاً: تقديم قروض للطلبة (أو بنك الطلبة). | ١٤٣ |
| رابعاً: تمويل التعليم الفني والتدريب المهني. | ١٤٣ |
| خامساً: مساهمة المجتمع العينية في دعم التعليم. | ١٤٣ |
| سادساً: صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية. | ١٤٤ |
| سابعا اقتراح بعض الدراسات. | ١٤٤ |
| المبحث الثاني: تمويل التعليم وقلة الاستثمارات في التعليم | ١٤٦ |
| أولاً: الإمكانيات المالية والمادية. | ١٤٧ |
| ثانياً: أسس ومعايير ومؤشرات تمويل التعليم. | ١٥٢ |
| ❖<u>الباب الثالث</u>: قياس التكلفة والعائد في التعليم. | ١٥٧ |
| الفصل الأول: تقييم الاستثمار في التكوين الرأسمالي البشري باستخدام أسلوب تحليل التكلفة والعائد. | ١٥٩ |
| المبحث الأول: الهدف من استعمال مدخل التكلفة والعائد في ميدان التعليم. | ١٦٠ |
| المبحث الثاني: نشأة تطور أسلوب تحليل التكلفة والعائد ومراحل تطبيقه | ١٦١ |
| أولاً: نشأة تطور أسلوب تحليل التكلفة والعائد. | ١٦١ |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| ثانياً: مراحل تطبيق أسلوب تحليل التكلفة والعائد. | ١٦٢ |
| ثالثاً: النماذج المستخدمة في التحليل | ١٦٢ |
| المبحث الثالث: المدخلات والمخرجات. | ١٦٥ |
| أولاً: المدخلات. | ١٦٥ |
| ثانياً: المخرجات. | ١٦٦ |
| ثالثاً: حساب معامل المدخلات والمخرجات. | ١٦٦ |
| رابعاً: العلاقة بين المدخلات والمخرجات. | ١٦٨ |
| خامساً: صعوبة قياس مدخلات النظام التعليمي | ١٦٨ |
| الفصل الثاني: التكلفة التعليمية. | ١٦٩ |
| المبحث الأول: طبيعة تكلفة التعليم وأنواعها. | ١٧٠ |
| المبحث الثاني: التفاوت الملحوظ لتكاليف التعليم بالنسبة للطالب في مراحل التعليم المختلفة. | ١٧٥ |
| المبحث الثالث: أساليب تحليل التكلفة التعليمية. | ١٧٩ |
| المبحث الرابع: أسس وأساليب تقدير التكاليف. | ١٨٠ |
| الفصل الثالث: العائد من التعليم | ١٨٧ |
| المبحث الأول: أقسام عوائد التعليم ومراحله المختلفة. | ١٨٨ |
| أولاً: الفوائد الخاصة. | ١٨٨ |
| ثانياً: الفوائد العامة | ١٨٨ |
| المبحث الثاني: طرق قياس العائد الاقتصادي للتعليم والتحول التدريجي في دراسة العوائد | ١٩٣ |
| الفصل الرابع: الكفاءة الإنتاجية في التعليم | ٢٠٧ |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| المبحث الأول: دور التعليم في الكفاءة الإنتاجية. | ٢٠٨ |
| أولاً: أهمية التعليم وأهدافه. | ٢٠٨ |
| ثانياً: تعريف الكفاءة التعليمية وأقسامها | ٢١١ |
| المبحث الثاني: عوامل خفض الكفاءة الإنتاجية وعوائق الكفاءة التعليمية. | ٢١٨ |
| أولاً: التسرب. | ٢١٨ |
| ثانياً: الرسوب. | ٢٢٤ |
| ثالثاً: الكفاءة واقتصاديات الحجم. | ٢٢٦ |
| رابعاً: أجور المعلمين. | ٢٢٨ |
| خامساً: البطالة. | ٢٢٨ |
| سادساً: تدني المستوى التحصيلي. | ٢٣٠ |
| المبحث الثالث: أساليب زيادة الكفاءة الإنتاجية. | ٢٣١ |
| أولاً: تحسين الكفاءة الإنتاجية التعليمية. | ٢٣١ |
| ثانياً: العوامل المرتبطة بمدى الكفاءة الإنتاجية. | ٢٣٧ |
| المبحث الرابع: طرق قياس الكفاءة (أو الفاقد التعليمي). | ٢٤٠ |
| أولاً: الطرق التقليدية. | ٢٤٠ |
| ثانياً: الأساليب المتقدمة. | ٢٤٥ |
| الفصل الخامس: التخطيط التعليمي. | ٢٤٦ |
| المبحث الأول: مفهوم التخطيط وأنواعه وأهدافه. | ٢٤٧ |
| أولاً: مفهوم التخطيط. | ٢٤٧ |
| ثانياً: أنواع التخطيط. | ٢٤٨ |

| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| ثالثاً: إعداد الخطة التعليمية. | ٢٤٩ |
| رابعاً: أهداف التخطيط التعليمي. | ٢٤٩ |
| خامساً: العوامل التي حتمت ضرورة تبني سياسة التخطيط التعليمي. | ٢٥٢ |
| المبحث الثاني: تقدير الأعداد المطلوبة في الجهاز التعليمي. | ٢٥٤ |
| أولاً: تقدير الأعداد المطلوب تخريجها من الجهاز التعليمي. | ٢٥٤ |
| ثانياً: تقدير أعداد التلاميذ المطلوب قيدهم في الجهاز التعليمي. | ٢٥٤ |
| ثالثاً: تقدير أعداد المدرسين المطلوبين. | ٢٥٥ |
| ❖الباب الرابع: تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية. | ٢٥٧ |
| الفصل الأول: تطور تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية. | ٢٥٩ |
| المبحث الأول: بداية تعليم الفتاة في السعودية. | ٢٦١ |
| المبحث الثاني: التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول والطالبات والمعلمات. | ٢٦٦ |
| أولاً: التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول لجميع المراحل | ٢٦٦ |
| ثانياً: التطور الكمي لأعداد الطالبات لجميع المراحل. | ٢٦٧ |
| ثالثاً: التطور الكمي لأعداد المعلمات لجميع المراحل. | ٢٦٨ |
| رابعاً: التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول والطالبات كل مرحلة على حدة. | ٢٦٩ |
| المبحث الثالث: التطور الكيفي للمناهج الدراسية والمعلمات والطالبات والمباني مع التطور الإداري. | ٢٧٩ |
| أولاً: المناهج الدراسية. | ٢٧٩ |
| ثانياً: الكتاب الدراسي. | ٢٨١ |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| ثالثاً: المعلمات. | ٢٨١ |
| رابعاً: الطالبات. | ٢٨٢ |
| خامساً: المباني والتجهيزات. | ٢٨٣ |
| سادساً: التطور الإداري. | ٢٨٤ |
| المبحث الرابع: السلبيات التي ظهرت من خلال خطط التنمية الأربعة في مجال تعليم الفتاة والحلول المقترحة. | ٢٨٦ |
| أولاً: السلبيات في التعليم العام والحلول المقترحة. | ٢٨٦ |
| ثانياً: السلبيات في التعليم العالي والحلول المقترحة. | ٢٩٨ |
| ثالثاً: مشكلة البطالة بين الخريجات. | ٢٩٩ |
| رابعاً: محو الأمية وتعليم الكبيرات. | ٣٠٢ |
| الفصل الثاني: تطور ميزانية وتكلفة تعليم البنات في المملكة العربية السعودية. | ٣٠٣ |
| المبحث الأول: تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات. | ٣٠٤ |
| المبحث الثاني: تكلفة الطالبة السعودية. | ٣٠٩ |
| أولاً: العوامل المؤثرة على التكلفة السنوية للطالبة. | ٣٠٩ |
| ثانياً: عناصر التكلفة. | ٣١٢ |
| المبحث الثالث: متوسط التكلفة وفق المراحل التعليمية من خلال خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥- ١٤١٠هـ). | ٣١٤ |
| المبحث الرابع: العلاقة بين الناتج المحلي الإجمالي وبين القيد بالمدارس. | ٣١٦ |
| الفصل الثالث: المدخلات والمخرجات والكفاءة في تعليم البنات في | |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| المملكة العربية السعودية وقياس العائد التعليمي. - - - - - - - - | ٣١٨ |
| المبحث الأول: مدخلات العملية التعليمية للبنات في المملكة. - - - - | ٣١٩ |
| أولاً: الطالبات. - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ٣١٩ |
| ثانياً: أعضاء هيئة التدريس (المعلمات). - - - - - - - - - - - - - | ٣٢٢ |
| ثالثاً: ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات. - - - - - - - - - - - - | ٣٢٨ |
| المبحث الثاني: مخرجات العملية التعليمية للبنات في المملكة. - - - | ٣٣٢ |
| المبحث الثالث: معامل الكفاءة الإنتاجية لتعليم البنات في السعودية. | ٣٣٧ |
| أولاً: معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الابتدائية. - - - - - - - - | ٣٣٧ |
| ثانياً: معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة المتوسطة. - - - - - - - - | ٣٣٨ |
| ثالثاً: معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الثانوية. - - - - - - - - | ٣٣٩ |
| المبحث الرابع: الوسائل التي تتبعها الرئاسة لزيادة الإنتاجية. - - - | ٣٤١ |
| المبحث الخامس: قياس العائد الاقتصادي لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية. - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ٣٤٥ |
| أولاً: العائد الاقتصادي لخريجة الثانوية العامة. - - - - - - - - - | ٣٤٥ |
| ثانياً: العائد الاقتصادي لخريجة معهد المعلمات. - - - - - - - - | ٣٤٦ |
| ثالثاً: العائد الاقتصادي لخريجة الكلية المتوسطة. - - - - - - - | ٣٤٦ |
| الخلاصة والنتائج. - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ٣٤٩ |
| المراجع العربية والأجنبية. - - - - - - - - - - - - - - - - | ٣٥٧ |
| الأشكال البيانية. - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - | ٣٩٥ |

## قائمة الجداول المدونة داخل الرسالة


| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| جدول رقم (١) | دراسة العائد من الناحية الاجتماعية في ٢٩ دولة لسنوات مختلفة. - - - - - - - - - - - - - | ٥٣ |
| جدول رقم (٢) | متوسط عائدات التعليم في بعض المناطق موزعة حسب النوع والمستوى. - - - - - - - - - - | ٥٥ |
| جدول رقم (٣) | العائدات الاستثمارية من التعليم الشخصية والاجتماعية لبعض الدول. - - - - - - - - | ٥٦ |
| جدول رقم (٤) | النسبة المئوية لإسهام التعليم في النمو الاقتصادي السنوي في بعض الدول النامية.- - - - - - - | ٦٢ |
| جدول رقم (٥) | متوسط دخل الفرد حسب المؤهل العلمي.- - - | ٦٣ |
| جدول رقم (٦) | تقديرات الإنفاق العام على التعليم في العالم خلال الفترة ١٩٧٠- ١٩٨٧م. - - - - - - - - | ٩٥ |
| جدول رقم (٧) | الإنفاق على التعليم بالنسبة إلى إجمالي الناتج الوطني وإجمالي الإنفاق الحكومي من عدة دول ولعدة سنوات. - - - - - - - - - - - | ٩٧ |
| جدول رقم (٨) | تطور الإنفاق العام على المواطن الواحد (بالمتوسط) من أجل التربية في العالم وأقاليمه بالدولار الأمريكي. - - - - - - - - - - - - | ٩٩ |
| جدول رقم (٩) | حجم الإنفاق التعليمي ونسبته إلى الدخل الوطني في بعض الدول العربية عام ١٩٨٦م. - - - | ١٠٠ |

| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| جدول رقم (١٠) | تطور المؤشرات على التعليم في المملكة العربية السعودية خلال السنوات ١٤٠٠/١٤٠١هـ، ١٤٠٥- ١٤٠٦هـ. - - - - - - - - - - - - - | ١٠٢ |
| جدول رقم (١١) | متوسط النسبة المئوية للإنفاق العام المخصص للتعليم في الدول الصناعية والنامية. - - - - - | ١١٠ |
| جدول رقم (١٢) | عدد الدول التي تزايدت أو تناقصت بها نسبة الإنفاق العام على التعليم فيما بين ١٩٧٠ و١٩٧٨/١٩٧٩م. - - - - - - - - - - - - - | ١١٠ |
| جدول رقم (١٣) | متوسط نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في البلدان العربية. - - - - - - - - - - - - - | ١١٧ |
| جدول رقم (١٤) | الإنفاقات العامة المباشرة على التعليم (ببلايين الريالات). - - - - - - - - - - - - - - - | ١١٨ |
| جدول رقم (١٥) | نفقات التعليم في البلاد العربية. - - - - - - - | ١٢٣ |
| جدول رقم (١٦) | ميزانية التعليم في بعض الدول العربية ونسبتها إلى الميزانية العامة والدخل الوطني عام ١٩٦٧/١٩٦٨م. - - - - - - - - - - - - - - | ١٢٧ |
| جدول رقم (١٧) | الأسباب المسئولة عن زيادة حجم الإنفاق التعليمي ودرجة تأثيرها فيه. - - - - - - - - | ١٥٣ |
| جدول رقم (١٨) | متوسط التكلفة التعليمية للفرد الواحد في مراحل التعليم المختلفة كنسبة مئوية من متوسط نصيب الفرد من الدخل الوطني | |

| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
| --- | --- | --- |
| | وكـذلك نـسبة الطـلاب المـسجلين في منـاطق العالم المختلفة في الفترة (١٩٧٦/١٩٧٩م). - - | ١٧٥ |
| جدول رقم (١٩) | متوسـط أعـدد أيـام الدراسـة في العـام في بعـض الدول الأجنبية. - - - - - - - - - - - - | ٢٩٥ |
| جدول رقم (٢٠) | اليـوم الدراسـي والأسـبوع الدراسـي والعـام الدراسي في بعض الدول العربية. - - - - - - | ٢٩٦ |
| جدول رقم (٢١) | العام الدراسي واليوم الدراسي في بعض مدارس الجاليات بالمملكة. - - - - - - - - - - - | ٢٩٧ |
| جدول رقم (٢٢) | نصيب الطالبة من ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات الإجمالي والصافي بآلاف الريالات. - - | ٣٢٩ |
| جدول رقم (٢٣) | نـصيب الطالبـة مـن ميزانيـة كليـة البنـات الإجمالي والصافي بآلاف الريالات. - - - - | ٣٣١ |
| جدول رقم (٢٤) | معامـل الكفـاءة الإنتاجيـة لطالبـات المرحلـة الابتدائية. - - - - - - - - - - - - - - | ٣٣٧ |
| جدول رقم (٢٥) | معامـل الكفـاءة الإنتاجيـة لطالبـات المرحلـة المتوسطة. - - - - - - - - - - - - - - | ٣٣٨ |
| جدول رقم (٢٦) | معامـل الكفـاءة الإنتاجيـة لطالبـات المرحلـة الثانوية. - - - - - - - - - - - - - - | ٣٣٩ |
| جدول رقم (٢٧) | التكلفـة السنوية والعائـد السنوي لخريجـات الثانويـة العامـة ومعاهـد المعلمـات والكليـات المتوسطة ومعدل العائد السنوي لهن. - - - - | ٣٤٧ |

# قائمة جداول الملحق



| رقم الجدول | العنوان |
|---|---|
| جدول رقم (١) | أعداد المدارس والفصول في جميع مراحل التعليم منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٢) | أعداد الطالبات منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ (في جميع مراحل التعليم الحكومي). |
| جدول رقم (٣) | أعداد المعلمات منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ (في جميع مراحل التعليم الحكومي). |
| جدول رقم (٤) | تطور مدارس دور الحضانة منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٥) | تطور مدارس رياض الأطفال منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٦) | تطور مدارس المرحلة الابتدائية منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٧) | تطور مدارس المرحلة المتوسطة منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٨) | تطور مدارس المرحلة الثانوية منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٩) | متوسط معدل النمو السنوي خلال الفترة ١٤٠٥/١٤٠٤هـ، ١٤٠٨/١٤٠٧هـ للتعليم العام (بنات). |
| جدول رقم (١٠) | الأهداف المتوقعة للطالبات في التعليم العام خلال خطة التنمية |

| رقم الجدول | العنوان |
|---|---|
| | الخامسة. |
| جدول رقم (١١) | تطور مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٢) | تطور مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة المتوسطة منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٣) | تطور مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٤) | تطور مدارس محو الأمية وتعليم الكبيرات منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٥) | تطور مدارس معاهد إعداد المعلمات منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٦) | تطور الكليات المتوسطة منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٧) | تطور مدارس الدراسات التكميلية منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٨) | تطور التعليم العالي منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (١٩) | الأهداف المتوقعة للطالبات المستجدات السعوديات المنتظمات بمرحلة البكالوريوس حسب المجال الدراسي. |
| جدول رقم (٢٠) | الأهداف المتوقعة للطالبات الخريجات السعوديات المنتظمات بمرحلة البكالوريوس حسب المجال الدراسي. |
| جدول رقم (٢١) | الأهداف المتوقعة للطالبات المستجدات والخريجات |

| رقم الجدول | العنوان |
| --- | --- |
|  | السعوديات المنتظمات بمرحلة البكالوريوس حسب الجامعة. |
| جدول رقم (٢٢) | تطور مدارس التعليم الأهلي منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٢٣) | تطور مدارس التعليم والتدريب المهني منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٢٤) | أعداد الطالبات المتخرجات من مختلف المراحل التعليمية منذ عام ١٣٨١/١٣٨٠هـ حتى عام ١٤١٠هـ في المملكة العربية السعودية. |
| جدول رقم (٢٥) | الملتحقات الجديدات بسوق العمل من القوى العاملة السعودية حسب المستوى التعليمي. |
| جدول رقم (٢٦) | نسبة فئات السكان السعوديات في سن العمل إلى القوى العاملة. |
| جدول رقم (٢٧) | عدد الخريجات الجامعيات المتبقيات على قوائم المفاضلة لعامي ١٤١٣- ١٤١٤هـ حسب التخصص لجميع مناطق المملكة. |
| جدول رقم (٢٨) | أعداد المرشحات من الجامعيات خلال الخمس سنوات الماضية (حسب التخصصات). |
| جدول رقم (٢٩) | تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات والمصروفات العامة والمشاريع وحساب تكلفة الطالبة منذ إنشائها حتى عام ١٤١١هـ. |

| رقم الجدول | العنوان |
|---|---|
| جدول رقم (٣٠) | الإيرادات والمصروفات الحكومية الفعلية بالمليون ريال. |
| جدول رقم (٣١) | تطور الميزانيات العامة للدولة وللتعليم والرئاسة العامة لتعليم البنات ١٣٩٠/١٣٩١هـ- ١٤١٠/١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٣٢) | تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات من ١٣٨٠/١٣٨١هإلى ١٤١٠/١٤١١هـ. |
| جدول رقم (٣٣) | تكلفة الطالبة السنوية وفق المراحل التعليمية. |
| جدول رقم (٣٤) | تكلفة الطالبات الغير سعوديات وفقاً لمراحل التعليم. |
| جدول رقم (٣٥) | التكلفة الكلية لتعليم البنات وتكلفة الطالبة السعودية وفقاً لمراحل التعليم. |
| جدول رقم (٣٦) | الناتج المحلي الإجمالي حسب القطاعات البترولية وغير البترولية بقيمتي المنتج والمشتري. |
| جدول رقم (٣٧) | سلم الرواتب الجديد الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٢٩ وتاريخ ١٤٠١/٦/٢٩هـ والمعمول به اعتباراً من ١٤٠١/٧/١هـ. |
| جدول رقم (٣٨) | سلم الرواتب للوظائف التعليمية والصادر بالمرسوم الملكي رقم م/١ وتاريخ ١٤٠٢/١/٢٢هـ وتاريخ النفاذ اعتباراً من ١٤٠٢/٧/١هـ. |

# قائمة بالأشكال البيانية


| رقم الشكل البياني | العنوان |
|---|---|
| شكل بياني رقم (١) | تطور ميزانية الدولة للتعليم في المملكة العربية السعودية من عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ وحتى عام ١٤١٠/١٤١١هـ. |
| شكل بياني رقم (٢) | تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات حتى عام ١٤١١هـ. |
| شكل بياني رقم (٣) | تطور عدد الأطفال في دور الحضانة. |
| شكل بياني رقم (٤) | تطور عدد الأطفال في رياض الأطفال. |
| شكل بياني رقم (٥) | تطور عدد الطالبات في المرحلة الابتدائية. |
| شكل بياني رقم (٦) | تطور عدد الطالبات في المرحلة المتوسطة. |
| شكل بياني رقم (٧) | تطور عدد الطالبات في المرحلة الثانوية. |
| شكل بياني رقم (٨) | تطور عدد طالبات المرحلة الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم. |
| شكل بياني رقم (٩) | تطور عدد طالبات المرحلة المتوسطة لتحفيظ القرآن الكريم. |
| شكل بياني رقم (١٠) | تطور عدد طالبات المرحلة الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم. |
| شكل بياني رقم (١١) | تطور عدد طالبات معاهد المعلمات الثانوي. |
| شكل بياني رقم (١٢) | تطور عدد طالبات الكليات المتوسطة. |
| شكل بياني رقم (١٣) | تطور عدد طالبات مراكز الدراسات التكميلية. |

| رقم الشكل البياني | العنوان |
|---|---|
| شكل بياني رقم (١٤) | تطور عدد طالبات محو الأمية وتعليم الكبيرات. |
| شكل بياني رقم (١٥) | تطور عدد طالبات التدريب المهني. |
| شكل بياني رقم (١٦) | تطور إجمالي عدد الطالبات لجميع المراحل بأنواعها المختلفة. |
| شكل بياني رقم (١٧) | تطور إجمالي عدد طالبات التعليم العالي. |
| شكل بياني رقم (١٨) | تطور إجمالي عدد المعلمات (بدون التعليم العالي). |
| شكل بياني رقم (١٩) | تطور عدد معلمات دور الحضانة. |
| شكل بياني رقم (٢٠) | تطور عدد معلمات رياض الأطفال. |
| شكل بياني رقم (٢١) | تطور عدد معلمات المرحلة الابتدائية. |
| شكل بياني رقم (٢٢) | تطور عدد معلمات المرحلة المتوسطة. |
| شكل بياني رقم (٢٣) | تطور عدد معلمات المرحلة الثانوية. |
| شكل بياني رقم (٢٤) | تطور عدد معلمات المرحلة الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم. |
| شكل بياني رقم (٢٥) | تطور عدد معلمات المرحلة المتوسطة لتحفيظ القرآن الكريم. |
| شكل بياني رقم (٢٦) | تطور عدد معلمات المرحلة الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم. |
| شكل بياني رقم (٢٧) | تطور عدد معلمات التدريب المهني. |
| شكل بياني رقم (٢٨) | تطور عدد معلمات محو الأمية وتعليم الكبيرات. |
| شكل بياني رقم (٢٩) | تطور عدد معلمات مراكز الدراسات التكميلية. |
| شكل بياني رقم (٣٠) | تطور عدد معلمات معاهد المعلمات. |

| رقم الشكل البياني | العنوان |
|---|---|
| شكل بياني رقم (٣١) | تطور عدد معلمات الكليات المتوسطة. |
| شكل بياني رقم (٣٢) | تطور عدد معلمات التعليم العالي. |
| شكل بياني رقم (٣٣) | تطور عدد معلمات التعليم الأهلي. |
| شكل بياني رقم (٣٤) | نصيب الطالبة الصافي من ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات. |
| شكل بياني رقم (٣٥) | نصيب الطالبة الصافي من ميزانية وكالة الرئاسة العامة لكليات البنات. |
| شكل بياني رقم (٣٦) | تطور عدد خريجات المرحلة الابتدائية. |
| شكل بياني رقم (٣٧) | تطور عدد خريجات المرحلة المتوسطة. |
| شكل بياني رقم (٣٨) | تطور عدد خريجات المرحلة الثانوية. |
| شكل بياني رقم (٣٩) | تطور عدد خريجات معاهد المعلمات. |
| شكل بياني رقم (٤٠) | تطور عدد خريجات الكليات المتوسطة. |
| شكل بياني رقم (٤١) | تطور عدد خريجات كليات البنات. |
| شكل بياني رقم (٤٢) | تطور عدد خريجات محو الأمية. |
| شكل بياني رقم (٤٣) | تطور عدد خريجات التفصيل والخياطة. |

# مقدمة

إن التعليم هو أحد مكونات الحاجة الأساسية لكل فرد في المجتمع، وقد أمست من البديهيات الاقتصادية تنمية الموارد البشرية والاستثمار في رأس المال البشري عن طريق التعليم لما له من أهمية كبيرة في تطوير الموارد البشرية وإسهام واضح في التنمية الاقتصادية لأي مجتمع، كما أنه قد أصبح عملية استثمارية شأنه في ذلك شأن الاستثمار المادي.

وللتنمية البشرية خاصيتين الأولى شموليتها والثانية أنها عملية طويلة الأجل، وذلك لأن العمل على خلق القدرات لدى الأفراد يحتاج إلى فترة زمنية ليست بالقصيرة.

وعلى الرغم من تركيز اهتمام معظم الدول النامية على برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية حتى تستطيع أن تلحق بركب الدول المتقدمة إلا أنها تواجه صعوبات كثيرة في عملية التنمية نتيجة للنقص الكمي وانخفاض الكفاءة في القوى العاملة، لذلك أصبح الاهتمام بالتعليم في هذه الدول كبيراً حتى يساعد على التنمية الاقتصادية معتمدة على التخطيط كوسيلة لتحقيق التوازن بين عرض مخرجات التعليم والطلب المستقبلي عليها.

وقد أدت بعض النتائج السلبية للإسهام الاقتصادي للتعليم بالدول النامية إلى البحث عن الدروس المستفادة من اقتصاديات التعليم بشأن فعالية تخطيط التعليم من ناحية وظهور بعض الاتجاهات بشأن مفهوم القيمة الاقتصادية وقياسها في مجال حقيقة العلاقة بين الاستثمار التعليمي والإنتاجية من ناحية أخرى، حيث تحول المناخ التفاؤلي الذي كان يحيط بجدوى التوسع في الإنفاق على التعليم عامة في الدول المتقدمة إلى مناخ تشاؤمي متشكك من منظور النمو الاقتصادي.

وأسباب هذا التحول هي الحصيلة التي أسفر عنها التوسع الضخم الذي شهده الإنفاق على المستوى العالمي طوال عقدي الخمسينيات والستينيات وحتى منتصف السبعينيات قياساً على ما كان متوقعاً منه، مما أدى إلى إعادة طرح مشكلتين رئيستين:

- المشكلة الأولى وهي: مشكلة تكلفة التمويل العام لهذا الإنفاق والضغوط المتزايدة والمتباينة التي تؤثر على ميزانيات التعليم بالتقليص تارة وبالتوسع تارة أخرى.
- والمشكلة الثانية هي: مشكلة إسهام اقتصاديات التعليم في النمو الاقتصادي بالدول النامية.

وبالنسبة للمملكة العربية السعودية، فقد تطور التعليم فيها أفقياً ورأسياً تطوراً ملموساً حيث ازدادت نفقاته زيادة كبيرة إذ بلغت الاعتمادات المالية لقطاع التعليم خلال خطة التنمية الخامسة ١٤١٠هـ- ١٤١٥هـ ١٣٠,٥٦٨ مليون ريال[1].

ولقد أدت زيادة الاعتمادات المالية المخصصة لقطاع التعليم إلى زيادة عدد الخريجات السعوديات في التعليم العام من (١٣٦,٠٢٣) طالبة عام ٩٠/١٣٩١هـ إلى (١,٢٤٧,٤٩٨) طالبة عام ١٤١١هـ.

ويدعو ذلك إلى ضرورة التفكير في مدى فاعلية الإنفاق على تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية وإذا ما كان هناك ضرورة لإتباع سياسة التوسع في الإنفاق عليه بوجه عام حيث بدأت تظهر مشكلة جديدة وهي عدم إمكانية توظيف جميع الخريجات.

الأمر الذي أدى إلى نشوء البطالة بين الخريجات وما يترتب على ذلك من آثار سلبية من الوجهة الاقتصادية والاجتماعية.

---

(١) المملكة العربية السعودية- وزارة التخطيط- خطة التنمية الخامسة ١٤١٠- ١٤١٥هـ/ ١٩٩٠- ١٩٩٥م.

وقد يعزى سبب ظهور مثل هذه السلبيات إلى كثير من العوامل الاجتماعية والوظيفية المتشابكة ويعتبر التعليم استثماراً حقيقياً خاصة إذا ما قورنت عوائده الاقتصادية والإنسانية والاجتماعية بتكاليفه حيث أن الاهتمام بدراسة التكلفة والعائد من التعليم تعتبر من المجالات الهامة التي تحظى باهتمام المؤلفة.

ويهدف هذا الكتاب إلى محاولة تقدير القيمة الاقتصادية لتعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية من النواحي الاجتماعية والاقتصادية، وذلك باستقراء دلالات التقديرات الخاصة بالتكلفة والعائد، مع محاولة دراسة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي بعد أن اعتبر التعليم كمشروع استثماري له عوائده كأي استثمار مادي.

وقد اتبع في هذا الكتاب أسلوب المنهج الاستقرائي وذلك بعرض البيانات والجداول من المصادر الرئيسة لها والمنهج الاستنباطي وذلك بتحليل هذه البيانات والجداول بغية تكوين مدخل متكامل لمعالجة موضوع الكتاب.

## * فرضيات الكتاب *

- الفرضية الأول: الاستهلاك والاستثمار للتعليم حتمية ازدواجية.
- الفرضية الثانية: استمرار مجانية التعليم في الدول النامية سيؤدي إلى تدهور الخدمة التعليمية وأن فرض رسوم تعليمية وفق معايير محددة سيؤدي إلى تحسين الخدمة التعليمية.
- الفرضية الثالثة: قصور مؤسسات التعليم العالي للبنات عن استيعاب جميع خريجات المرحلة الثانوية.
- الفرضية الرابعة: قصر متوسط العام الدراسي واليوم الدراسي في مدارس المملكة العربية السعودية مقارنة بمدارس الجاليات في المملكة وبقية الدول العربية والأجنبية له آثار سلبية على مستوى الطالبات وتحصيلهن العلمي.

### * الدراسات السابقة *

قامت المؤلفة بعمل مسح عن الكتب والدراسات السابقة التي تناولت موضوع اقتصاديات التعليم وكان من أهم الرسائل التي قدمت لدرجة الماجستير والدكتوراه ما يلي:

(١) رسالة دكتوراه عن الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر – دراسة حالة عن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية للباحثة / سامية مصطفى كامل – ١٩٩٠م.

استهدفت هذه الدراسة بصورة عامة ما يلي:

إجراء محاولة لتقدير الجدوى الاقتصادية للاستثمار في التعليم الجامعي

بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة من الناحيتين الاجتماعية والفردية وبالنسبة لكل شعبة على حده والكلية ككل.

(٢) رسالة دكتوراه عن قياس العائد الاقتصادي للتعليم في الجمهورية العربية السورية للباحثة / غادة عبد القادر قضيب البان – جامعة القاهرة / كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

استهدفت هذه الدراسة بصورة عامة ما يلي:

التعريف بالجوانب المختلفة لمسألة الإنفاق على التعليم في الجمهورية العربية السورية، ومحاولة دراسة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي بعد أن اعتبر التعليم بمثابة مشروع اقتصادي له عوائده كأي مشروع صناعي أو زراعي وأن الاستثمار فيه لا يقل أهمية عن الاستثمار المادي.

(٣) رسالة دكتوراه عن تقييم مشروعات الاستثمار الاجتماعية مع التطبيق على التعليم الجامعي للباحثة / أفكار محمد قنديل ١٩٩٣م.

استهدفت هذه الدراسة بصورة عامة ما يلي:

تحديد الكيفية التي يمكن بها تقييم عدد من المشروعات الاجتماعية ومن ضمنها التعليم لتوضيح المنافع المترتبة عليها والتكاليف الناتجة عنها وقياس العائد الاجتماعي الكلي النقدي وغير النقدي على الاستثمار في التعليم.

(٤) رسالة ماجستير عن اقتصاديات التعليم ومحاولة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي في مصر للباحثة / يسرية مغازي شقير ١٩٨٢م.

استهدفت هذه الدراسة بصورة عامة ما يلي:

محاولة قياس العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي في مصر بتطبيق هذا العائد ومنها طريقة العائد المباشر وطريقة الباقي.

❖ أما في المملكة العربية السعودية فقد كانت الدراسات تنحصر في التكاليف

ومنها:

١. دراسة مركز البحث التربوي بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الغربية، بعنوان تكلفة الطالب في المنطقة الغربية في العام الدراسي (١٣٩٨/١٣٩٩هـ) في شتى المراحل التعليمية وعلى مختلف أنواع التعليم.

٢. دراسة الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب بمدارس وزارة المعارف:

قام بها فريق من الباحثين بمركز المعلومات والتوثيق التربوي بوزارة المعارف للعام الدراسي (١٣٩٦/١٣٩٧هـ) وتمثل هذه الدراسة النواة الأولى لدراسة التكاليف التعليمية والإنفاق التربوي السعودي بمدارس البنين الحكومية.

٣. دراسة تحليلية لتكلفة الطالب بجامعة أم القرى:

ترمي هذه الدراسة إلى التنبؤ بحجم النمو الطلابي وأعداد الدارسين، ومقدار الإنفاق المستقبلي لجامعة أم القرى بمكة المكرمة على مدى خمس سنوات مطلعها العام المالي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ على أساس تحليل التكاليف الماضية لسنوات (١٤٠١/١٤٠٢هـ - ١٤٠٣/١٤٠٤هـ).

٤. رسالة ماجستير عن تكلفة طالب المرحلة الابتدائية وعلاقتها بكفاءته النوعية التحصيلية في مدينة جده وقرى وادي قديده للباحث / أحمد علوي مدهر / عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ.

ومن ثم يتضح لنا أن الدراسات السابقة الخاصة باقتصاديات التعليم لم تكن عن التعليم في المملكة العربية السعودية بل في دول أخرى مختلفة الظروف وأيضاً مختلفة في تواريخ إجراء الدراسات.

أما الدراسات التي تمت في المملكة العربية السعودية فقد كانت عن التكاليف فقط، بينما تتناول هذه الدراسة التكاليف والعوائد لتعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية، حتى تعطي صورة شاملة عن الجدوى الاقتصادية

لتعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية، ويعتبر هذا الكتاب محاولة من جانب المؤلفة لتقدير هذه الناحية التي تعتبر ذات أهمية كبيرة في اقتصاديات التعليم والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسات، وعليه يجب الاهتمام بدراسة اقتصاديات التعليم وقضاياه في المملكة العربية السعودية لندرة هذه الدراسات، كما يجب أيضاً توفير البيانات المتعلقة بحساب العائد الاقتصادي للتعليم في جميع مراحله.

# البَابُ الأوَّل

# التعليم والتنمية الاقتصادية

الفصل الأول: تطور المذاهب الفكرية في ارتباط التعليم بالاقتصاد والاجتماع.

الفصل الثاني: دور التعليم في التنمية الاقتصادية.

الفصل الثالث: الازدواجية الاقتصادية للتعليم.

الفصل الرابع: التعليم ورأس المال البشري.

# الفصل الأول

## تطور المذاهب الفكرية في ارتباط التعليم بالاقتصاد والاجتماع

بدأ[1] الاقتصاديون يربطون بين الإنفاق على التعليم وبين معدلات النمو الاقتصادي في المجتمع، وتغيرت النظرة تجاه الإنفاق على التعليم واعتبر أنه نوع من الإنفاق الاستثماري، حيث يترتب على هذا الإنفاق زيادة مهارات وقدرات الأفراد وبالتالي ارتفاع مستوى الإنتاج الوطني.

ومن[2] هنا نشأ علم اقتصاديات التعليم والذي يعود الاهتمام به إلى الثلاثين سنة الأخيرة، عندما نشر "جون ديسمند برنال" كتابه عن الوظيفة الاجتماعية للعلم عام ١٩٣٩م. وينحصر اختصاص اقتصاديات التعليم في دراسة العلاقات الاقتصادية التي ينطوي عليها إنتاج المعارف (المنتجات) العلمية واستخدام هذه المعارف الاستخدام الأمثل في ظل القوانين الاقتصادية للنظام الاجتماعي السياسي السائد.

ومن[3] ثم كثر عدد المتخصصين في هذا الموضوع وتعددت الكتابات المتعلقة باقتصاديات التعليم.

وأهم القضايا التي يتناولها هذا العلم هي:

١- مقدار المبالغ التي يجب أن تنفقها الدولة على التعليم ووسائل تمويل هذه المبالغ.

---

(١) د. محمد محروس اسماعيل، اقتصاديات التعليم، مع دراسات خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة. توزيع دار الجامعات المصرية، ص٢٠ .

(٢) د. محمد رضا العدل، اقتصاديات التعليم، بعض الاعتبارات المنهجية، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ص٢ .

(٣) د. محمد محروس اسماعيل، اقتصاديات التعليم، مع دراسات خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة. مرجع سابق، ص٢١ .

٢- هل الإنفاق على التعليم هو إنفاق استهلاكي أم إنفاق استثماري؟.

٣- وإذا أعتبر إنفاق استثماري فما هو العائد المنتظر الحصول عليه ومقارنة هذا العائد بالعوائد من الاستثمارات الأخرى سواء كانت استثمارات على العنصر البشري أو غير البشري.

٤- وأما إذا كان إنفاقاً استهلاكياً فما هي المحددات الخاصة بالطلب على التعليم.

٥- تحديد التركيبة المثلى من وقت المدرسين والتلاميذ والأدوات اللازمة للعملية التعليمية والمباني.

٦- تحديد عدد التلاميذ عند كل مستوى تعليمي.

٧- مساهمة التعليم في العنصر البشري في زيادة التنمية الاقتصادية.

والتعليم كمفهوم عام يمكن إيجازه بأنه تنمية الفرد روحياً وسلوكياً وفكرياً وتوسيع دائرة معارفه وتطويرها، وصقل مواهبه. وقد يعتبر البعض التعليم على أنه جزء من التربية على (١) أن (٢) الأخيرة (٣) أكثر شمولاً وأوسع في أهدافها، وأيا كان المضمون فإن الإسلام هو آخر الشرائع السماوية والمهيمن عليها أوصى بجلاء ووضوح بالتعليم وتربية الفرد، وما منصف إلا أقر بأن الإسلام هو أقوى الشرائع التي حثت على التعليم وأرسى قواعد التربية والسلوك الإنساني.

كما أن مضمون التعليم معروف عامة ولكن مفهومه بدقة شائك وصعب لأنه ليس كمادة لها صفاتها وميزاتها وبالتالي تقنينها، ولكن التعليم هو أحد

---

(١) فاخر عاقل، معالم التربية، دراسات في التربية العامة والتربية العربية، دار العلم للملايين، ص٢٨- ٢٩.

(٢) محمد الهادي عفيفي. ١٩٨٠م، في أصول التربية- الأصول الفلسفية للتربية- الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، ص٢٣- ٩٥.

(٣) محمد سيف الدين فهمي، ١٩٨٧م، مراجعة مختار حمزة، التخطيط التعليمي أسسه وأساليبه ومشكلاته، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، ص١٢- ١٣.

الحاجات الأساسية للإنسان كحاجته فطرياً للطعام والهواء، لأن الإنسان خلق من بطن أمه لا يعلم شيئاً وعليه تحصيل المعرفة والتدريب بالحس في المهد وشيئاً فشيئاً تنمو قدراته ويتحصل على الجرعات المناسبة التي تؤهله كي يكون مقبولاً في المجتمع، وتزداد حاجته للتعليم لبلوغ طموحاته ثم يفطن إلى أن للتعليم أهدافاً. وقد تكون هذه الأهداف اجتماعية أو ثقافية، أو دينية، والتعليم عموماً مرتبط بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً يتأثر به ويؤثر فيه، فمن المسلم به أن الكتب بها مصادر المعرفة الأساسية وهي المنطلق للتفكير والبحث والتمحيص والإضافة في خبرات تعليمية مستمرة تلتحم فيها المعرفة بالتفكير. ولذلك فإن التعلم من الكتب يؤدي إلى أعظم النتائج إذا ما ارتبط هذا الأداء بحياة إنسانية كريمة تعني بالروح والمادة معاً وسط علاقات اجتماعية سليمة. فالكتب تفتح آفاقاً أمام التلاميذ إلا أنها لا تكون بديلاً عن العلاقات الإنسانية، وإذا انفصلت عن المجتمع تصبح ذات قيمة محدودة لا يتأثر بها إلا قارئها. فالقيم الخلقية والروحية تستمد سلطتها وقوتها من المجتمع.

وبمقدار وعي المجتمع واهتمامه بتراثه وقيمه الخلقية والروحية بقدر ما يكون للعلم أثره في المجتمع فيحيا حياة سعيدة. فالتعليم إذاً ينبع من حاجات المجتمع يتأثر به ويؤثر فيه دينياً اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً.

ولذلك فلا يمكن أن يكون – في أي مجتمع فقيراً كان أم ثرياً – عنصراً استهلاكياً بحتاً أو عنصراً استثمارياً بحتاً ولكن تتفاوت درجة اعتباره استهلاكاً أو استثماراً من مجتمع إلى آخر.

ففي الدول المتقدمة يكون عنصر الاستثمار فيه أعلى وفي الدول المتخلفة يكون عنصر الاستهلاك فيه أعلى.

فلو افترضنا أن دولة ما متقدمة تستخدم التقنية الحديثة في كل أساليب حياتها

في البيت والشارع والمكتب والحقل والمستشفى والمصنع، نجد أن دولة أخرى متقدمة تستخدم التقنية في بعض أو معظم أساليب حياتها، فهناك الطبيب الذي يستخدم الحاسب الآلي لتسجيل مرضاه وما ألم بهم من مرض وهناك الطبيب الذي ما زال يستخدم الأساليب العادية لمتابعة مرضاه.

وعلى الجانب الآخر في الدول المتخلفة نجد أن العلم له أثر في بعض من مجالات حياتها وأخرى لا تكاد تستخدم التقنية في أي من أساليب حياتها. وهذه الأخيرة التي لو افترضنا أنها ما زالت تستخدم الفأس والمحراث المستخدمين منذ آلاف السنين إلا أن هذا الأمر يحتاج إلى معرفة وعلم بالشيء. يعني ذلك أن التعليم له أثره في كل المجتمعات متقدمة كانت أو متخلفة.

والحقيقة أن الدراسة العلمية لقضايا التعليم تحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام في بلادنا كما هو معهود به في البلاد المتقدمة. إذ أن التعليم يمثل شكلاً أساسياً من أشكال الاستثمار البشري. ولقد تزايد الاهتمام بموضوع الاستثمار في الموارد البشرية وخاصة فيما يتعلق بالتعليم وأثره على النمو الاقتصادي في كثير من بلدان العالم.

فالتعليم يمكن الفرد من زيادة دخله وتحسين مستواه المعيشي، ويوطد نفسه على أسلوب للحياة ترتقي بالقدر الذي يحصل عليه من العلم. ولا شك أن إثراء قدرات واستعدادات الفرد من خلال التعليم يؤدي إلى زيادة قدراته الإنتاجية.

ولذا فإن زيادة الإنتاج الملحوظة في الدول المتقدمة تعزى أساساً إلى التعليم وتطوره وارتفاع مستوى التقنية. ولقد أصبح من المؤكد أن ثروة أي مجتمع لا تقتصر على موارده الطبيعية وإنما تشمل موارده البشرية وقدرة هذا البشر على التعامل مع العلم وتطوره والأخذ بكل جديد من التقنية. فالعلم عنصر هام من عناصر تطور المجتمع مادياً وثقافياً. ولذا يجب علينا معالجة موضوع التعليم بمنظور اقتصادي

باعتبار أن التعليم أساساً ينمي في الأفراد المهارات والقدرات وبالتالي يزيد من إنتاجهم وينعكس ذلك على اقتصاد الفرد والجماعة والأمة وقد ذكر[1] شولتز (T.W.schults) في كتابه بعنوان (القيمة الاقتصادية للتعليم) 'The Economic Value of Education' عدة فوائد منها:

- دور التعليم في إعداد الأفراد وتهيئتهم لممارسة الأعمال الموكلة إليهم بالإسهام في النشاط الاقتصادي.
- دور التعليم في تدريب القوى العاملة تدريباً متدرجاً ومنظماً كي يكون لها دور مؤثر وفعال في التنمية الاقتصادية وبالتالي في النمو الاقتصادي بصورة عامة.
- دور البحوث والدراسات ذات الطابع التربوي في تنشيط التقدم الاقتصادي[2] حيث يحمل التعليم أو التربية معاني اقتصادية وأن بدت عملية ثقافية مجردة في بعض الأحيان ولكنها في الحقيقة ترتبط بمضامين اقتصادية واجتماعية إذ أن التعليم لا يمكن أن يكون مجرداً لذاته، فالتعليم والعلم يتأثران بالظروف الاقتصادية والاجتماعية، ولا بد أن يهدفا إلى خدمة الإنسان وسط العلاقات والمشكلات الجمة التي يعيشها. وبهذا المعنى يكون للتربية أثر اقتصادي مباشر في تشكيل المهارات المطلوبة في الاقتصاد وتقدير حجمها كي ترتبط بالأسلوب المراد في العمل وهذا هو أساس الاقتصاد. والتعليم كذلك له أثر مباشر على الاقتصاد إذ أنه هو السبيل الأمثل إلى زيادة رصيد المعرفة ونشرها بين المجتمع. فنشر التعليم وتعميمه قوة اقتصادية حيث يكفل قاعدة ثقافية أساسية وضرورية للاقتصاد العصري.

---

(١) See J.R. Walsh "Capital Concept Applied to Man" Quarterly Journal of Economics 49 ,1935,p. 225-285.

(٢) محمد الهادي عفيفي، ١٩٨٠م، في أصول التربية- الأصول الفلسفية للتربية ،مرجع سابق، ص٢٢٨- ٢٤٣.

والتعليم إلى جانب ذلك يكسب الأفراد القدرة على الابتكار بل ويسهم في تحسين أنماط استهلاكهم.

وللفوائد الجمة للتعليم التي ذكرنا مجملها سابقاً بدأت الدول[1] النامية تتخذ من التخطيط أسلوباً كي ترسم لها طريقاً تخطو به نحو التقدم.

وفي هذا المضمار عقدت مؤتمرات دولية وإقليمية ومحلية في جميع أنحاء العالم. وحرصت هيئة الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها على التعاون في هذا المجال.

وقررت إجراء برامج متخصصة، وبدأت أول حلقة دراسية في فبراير ١٩٦٣م في القاهرة، واشترك فيها أساتذة متخصصون من مختلف جهات العالم وحضرها دارسون من أقطار عديدة، ورؤي أن تخصص الحلقة الأولى لأهم الموضوعات التخطيطية ألا وهو "التخطيط التعليمي وتخطيط القوى العاملة" بحيث يتمشى مع استخدام طرق البحث العلمي في احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر، وأن يكون تخطيط التعليم ضمن إطار التنمية الاقتصادية والاجتماعية كي يساهم التعليم أقصى مساهمة ممكنة في تحقيق التقدم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

ولما كان التعليم عملية لا يمكن أن تتم في فراغ، ولا يمكن أن تتم بمعزل عن المجتمع، لذلك وضعت أهداف عامة للتعليم اجتماعية وسياسية وثقافية واقتصادية ودينية كي تقابل احتياجات الأفراد نحو نمو شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم، وتفي باحتياجات المجتمع في تطوره الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

ويجدر بنا في هذا المقام أن نتعرض لمفهوم التعليم لمدرستين هامتين هما مدرسة علماء الاجتماع ومدرسة علماء الاقتصاد، فمن علماء الاجتماع بروك أوفر Brookover في منتصف هذا القرن تقريباً الذي حدد مفهوم التعليم[2] على أنه

---

(١) محمد سيف الدين فهمي، ١٩٨٧م، التخطيط التعليمي، مراجعة مختار حمزة، مرجع سابق، ص٣- ٤١.

(٢) Brookover ,B.W.1955.Asciociology of Education, American.

تعليم الأطفال والشباب أنماطاً معينة من السلوك الاجتماعي ويقوم بذلك نخبة من الأشخاص المؤهلين لذلك في المدارس التي يعتمد عليها المجتمع كجزء أساسي. تلاه في ذلك بأعوام قليلة أميل دوركايم Emile Durkheim[1] الذي أسهب في تعريف التعليم ولكنه بإيجاز يعني تنشئة الجيل الصغير اجتماعياً وذهنياً وخلقياً ودينياً ومهنياً وذلك بهدف إيقاظ وتنمية هذه المواهب عند الطفل، وهو الذي تمارسه الأجيال الرشيدة في المستقبل ويحتاجه المجتمع. ولكن جورج كنلر[2] George F. Kneller كان أكثر تحديداً في مفهوم التعليم إذ اعتبره اكتساب الفرد للمعرفة لتنمية مهاراته وقدراته من خلال مؤسسات تعليمية رسمية.

أما كارل مانهايم[3] Karl Manheim فيعتبر التعليم على أنه تكيف الفرد مع البيئة من مدرسة وأسرة ومجتمع. ولكن المدرسة بمراحلها المختلفة هي التي تقوم في المقام الأول بإعداد الفرد كي يتسنى له القدرة على المساهمة في الحياة العامة. ثم بدأ مفهوم التعليم يتحدد أكثر من خلال تعريف أرنولد جرين[4] Arnold Green ودانييل هوبدنج. Danial Hobding والأول نظر إلى التعليم من زاويتين وهما أنه عملية من عمليات البيئة الاجتماعية ونقل تراث المجتمع، أي أن التعليم هو أحد القنوات الرئيسة للتقدم الاجتماعي، أما الآخر فإنه حدد التعليم على أنه التدريب الرسمي عن طريق متخصصين في منظمة رسمية للمدرسة.

نخلص من هذه المدرسة على أن التعليم هو عملية إعداد أفراد المجتمع إعداداً

---

(١) Durkheim ,1960.Education And Sociology, Trans-The Free Press. Clenco.p.63 .

(٢) George F Kneller , 1961.Encyclopedia American, Vol .g American, Corporation,N.Y.p.592.

(٣) Karl Manheim ,1969.An Introduction of the Sociology of Education. London, Rnthedga Kezom Paul,p.19-20.

(٤) Arnold W Green.1972. Sociology .McGraw Hill.London,p.318.

Daniel Hobding, 1975. Introduction to Sociology,Iconard Click, London, p.23.

خلقياً ودينياً وثقافياً واجتماعياً عن طريق مؤسسات رسمية تنشئها الدولة وتحت إشرافها بهدف المشاركة في بناء المجتمع وتطوره.

أما المدرسة الأخرى – مدرسة علماء الاقتصاد – فهم ينظرون على أن للتعليم فوائد اقتصادية، مثلها مثل الفوائد الاجتماعية والثقافية ومن هذا المنطلق أصبح هناك علم اسمه علم اقتصاديات التعليم. ومن غير المتوقع أن يوجد تعريف لهذا العلم يجمع عليه كل المتخصصين[1] في هذا المجال ويرجع ذلك لثلاثة أسباب رئيسة:

(١) اختلاف وجهات النظر والتخصصات إذ أننا نجد أن هناك من يركز على أحد الجوانب دون الأخرى مثل دخل عوائد التعليم أو التكلفة أو العائد الاجتماعي أو النفسي وهكذا، فالاقتصاديون يولون أهمية للنواحي الاقتصادية المادية أما التربويون فيركزون على النواحي التربوية والاجتماعية والنفسية.

(٢) الاختلاف حول أصل هذا العلم إذ أن علم اقتصاديات التعليم كان ثمرة للتفاعل بين علمي الاقتصاد والتربية، وكما هو معلوم لدينا فإن هناك تبايناً في تعريف كل من العلمين كل على حده. ولقد تم التعرف من خلال المناقشات السابقة على علم التربية والتعليم.

أما بالنسبة لعلم الاقتصاد فقد ورد فيه الكثير من التعريفات، فمثلاً الاقتصادي بولدنج[2] Kenth Boulding فإنه يعتبر علم الاقتصاد ضمن إطار العلوم الاجتماعية ولا يخرج عن هذه الدائرة بأي حال من الأحوال.

---

(١) د. سعيد إسماعيل علي. ١٩٩٠م، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دراسات في اقتصاديات التعليم، دارالفكر العربي- القاهرة- ص٥- ١٢.

(٢) حسين محمد جمعة المطوع. ١٩٨٧م، اقتصاديات التعليم. الطبعة الأولى ١٤٠٧، ١٩٨٧م، الإمارات العربية، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع، ص١٢- ١٨.

فالاقتصاد هو دراسة حياة الأفراد برغباتها وحاجاتها وأنشطتها المتعلقة بتبادل السلع، وكيفية استعمال الموارد المختلفة وتوزيع الإنتاج، وتنظيم عملية الإنتاج والاستهلاك والعلاقة بين حاجات الإنسان وموارده، ويستطرد بولدنج إذ يعتبر أن العادات والتقاليد ليست موضع دراسة بالنسبة للاقتصاد ولكن لا بد للاقتصادي أن يضع في اعتباره المعتقدات والتقاليد والمؤسسات بأنشطتها المختلفة الموجودة في المجتمع.

وبإيجاز فإن كينيث بولدنج يعتبر علم الاقتصاد بأنه النظام الاجتماعي الذي يعني بنظام المقايضة وتبادل السلع وبعلاقات الأفراد الاجتماعية داخل الكيان الاجتماعي للإنتاج.

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أنه منذ القرن الرابع عشر أشار عبد الرحمن بن خلدون على أن القاعدة الاقتصادية تكون الأساس للمجتمعات وهي جزء من كيانها فهي وإن كانت تؤثر على العلاقات الاقتصادية إلا أنها في المقام الأول تؤثر على الكيان الاجتماعي من جميع جوانبه.

وهناك تعريف لآدم سميث الاقتصادي المشهور[1] الذي أشار إلى أن الاقتصاد هو دراسة في طبيعة ومسببات الثراء. أي علاقة الإنسان بالمادة وهي الموارد التي يهتم بتشغيلها والهدف من ذلك هو الوصول إلى نمو أفضل.

ويعرف ساموبلسون[2] Samuelson الاقتصاد بقوله، الاقتصاد هو دراسة الكيفية التي يختار بها الأفراد والمجتمع الطريقة التي يستخدمون بها مواردهم الإنتاجية النادرة لإنتاج السلع المختلفة على مدى الزمن وكيفية توزيع هذه السلع لغرض الاستهلاك ومستقبلاً على مختلف الأفراد والجماعات.

---

(١) المرجع السابق، ص١٦.

(٢) Smith Adam .1776,The Wealth of Nation. Penguin. Books. Ltd ,London.

أما ريمونبار فيعرف الاقتصاد بقوله[1]: "الاقتصاد هو علم إدارة الموارد النادرة في المجتمع البشري ودراسة طرق التكيف التي على البشر إتباعها كي يعادلوا بين رغباتهم غير المحدودة وبين الوسائل المحدودة لتحقيق تلك الرغبات".

وبإيجاز فإن علم الاقتصاد هو العلم الذي يعالج المشاكل الاقتصادية والقوانين المفسرة لها المتعلقة بأوجه النشاط الإنساني المختلفة.

وهو كذلك يعني بدراسة طبيعة ومسببات ثراء الأمم. والواضح أن ابن خلدون وبولدينج يضيفان إلى ذلك نوعية التنظيم الاجتماعية إذ يوليان أهمية كبيرة للعلاقات الاجتماعية للأفراد، وهكذا يصبح علم الاقتصاد أداه لتحسين الأحوال الاجتماعية للمجتمع.

ويرجع اهتمام العلماء بفوائد العلم إلى عصر أفلاطون وأرسطو حيث أقر أفلاطون بأن التعليم له عوائد Returns تعود على الفرد والمجتمع[2] وأضاف بأن التعليم للإنسان هو المحدد لحياته المستقبلية. وقد نظر أحد حكماء الصين منذ نحو خمسة وعشرين قرناً إلى أفضلية استثمار العلم في البشر. إذ أوضح أن الإنسان يحصد ما يزرعه من بذور مرة واحدة، وأنه يجني ثمار الشجرة عدة مرات. وإذ أحسن تعليم الفرد فإنه يحصد ما يغرسه مرات ومرات، ولا عجب في ذلك فإن شجر النخيل أو المانجو أو البرتقال يظل يثمر سنين عديدة بمشيئة الله إذا أعتني به من قبل فرد يحسن الزراعة ويواليها، أما إذا أهمل فمآل الشجر الهلاك والفناء السريع.

ولقد أوجز هذا الحكيم الصيني هذا المبدأ بفكره البسيط باختصار في قوله "إذا أعطيت المرء سمكة تغذى بها مرة واحدة، أما إذا علمته الصيد فإنه يطعم

---

(١) من كتاب خالد الحامض ومحمد كامل ريحان، ١٩٨٠، المدخل إلى علم الاقتصاد، مؤسسة الظواهر للطباعة والنشر، ص٩.

(٢) سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق.

طوال حياته" وهذه حقيقة لا خلاف فيها وهو أن التعليم والتدريب لهما من المآثر الجمة على حياة الإنسان، ينصلح حاله ما شاء الله بحسن تعليمه وتدريبه، ويسوء بشر عمله وتدني تعليمه. وموضوع اقتصاديات التعليم مجال قديم وحديث في الوقت نفسه، إذ أن هذا المجال/ فيه الكثير منذ القدم كما ذكر آنفاً وكان أول من أهتم بالبحث فيه وألقى عليه الأضواء واستطاع أن يبين أهمية التعليم بالنسبة للاقتصاد هو آدم سميث[1] الفيلسوف والاقتصادي المشهور الذي صدر عنه الكتاب المعروف ثروة الأمم "The Wealth of Nations" في عام ١٧٧٦م، وفيه أوضح أن ا لتعليم أحد عناصر المال الثابت (Fixed Capital) ورأس المال الثابت هو الآلات والمباني والمعدات التقنية، والتعليم هنا قاسم مشترك في معظم هذه العناصر وخاصة التقنية التي يستمر استخدامها وتتطور بتطور العلم فيستمر استخدامها إنتاجياً، أي يستمر استثمارها.

ومن هنا يتضح استخدام التعليم استثماراً، وتبعه في ذلك ديفيد هيوم. أما مارشال فإنه أكد على ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية، ومن الضروري أن تساهم الدولة في تحمل نفقات التعليم[2] وفي هذا يقول "أن قيمة ما يصرف على التعليم سواء كان بواسطة الدولة أو بواسطة الأفراد لا يجب أن يقاس بالعائد المباشر من هذا الاستثمار، أن ربحاً عظيماً قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصاً أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم. وقد يغطي اكتشاف فرد نابغ في الصناعة تكاليف المنصرف على التعليم لمدينة بأسرها.

ورغم العلاقة الوثيقة بين شعبتي علم الاقتصاد التي اتضحت لنا من خلال المناقشة

---

(١) حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص١١ .

(٢) محمد سيف الدين فهمي، مراجعة مختار حمزة، التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص٨ .

السابقة[1] إلا أن بعض الباحثين أمثال فيزي S. Vaizey وود هول Wood Hall وبلوج M. Blaug وعبد الله عبد الدايم ومحمد منير مرسي وعبد الغني النوري فضلوا عدم إعطاء تعريف لهذا العلم واكتفوا بعرض مجالات البحث فيه. وهناك من هؤلاء الباحثين من ذهب إلى أبعد من ذلك وعلل عزوفه عن تقديم تعريف لهذا العلم مثل مارك بلوج M. Bloug إذ أعتبر أن التعريف الآتي سيعتبر بالياً بمجرد الانتهاء من كتابته وذلك راجع للتطور المتوقع في هذا العلم. ولكن وجدت بعض المحاولات الجادة مع آخرين أمثال Cohn كون الذي تبنى تعريفاً معيناً للاقتصاد وآخر للتربية، واعتبر علم اقتصاديات التعليم على أنه دراسة كيف يختار الأفراد والمجتمعات، باستخدام النقود، أو بدون استخدامها، من أجل توظيف الموارد الإنتاجية- وبخاصة من خلال التعليم الرسمي لإنتاج متواصل عبر الزمن لأنواع متعددة من التدريب، وتنمية المعارف والمهارات والأفكار الشخصية...الخ، وتوزيعها في الوقت الحاضر وفي المستقبل بين أفراد المجتمع، وجماعاته المختلفة. "أي أن هذا العلم يعالج الأركان الثلاثة الرئيسة المقيمة له وهي عملية إنتاج التعليم وتوزيعه بين الأفراد والجماعات والأموال الواجب إنفاقها عليه. وتلى هذا التعريف المجمل تعريف للغنام وسعيد إسماعيل الذي نعتبره أقرب للواقع وهو "العلم الذي يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشرياً ومالياً وتكنولوجياً وزمنياً من أجل تكوين البشر (بالتعليم والتدريب) تكويناً شاملاً، حاضراً ومستقبلاً فردياً واجتماعياً، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين".

وفي الحقيقة اتسم التعريف الأخير بعدة سمات[2] أولها أنه يركز على ضرورة الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية على اختلاف أنواعها، وثانيها أنه يفضل

(١) سعيد إسماعيل علي، ١٩٩٠م، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه، مرجع سابق، ص٨- ١٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٥.

اختيار أفضل الطرق لكل مجتمع، وثالثها أنه يركز على بناء وتكوين البشر بناءاً شاملاً من جميع النواحي الخلقية والاجتماعية، كما أنه يوصي بالتكامل بين التعليم والتدريب كي يسيرا جنباً إلى جنب، وأخيراً يؤكد على عدالة توزيع التعليم والتدريب كي يتكامل البناء الفردي والاجتماعي.

وبما أن علم الاقتصاد علم إنساني أي يتعلق به ويدور في فلكه[1] أساساً مشاكله الاجتماعية ويجد لها الحلول، لذا فإنه يوجد نوعاً من الترابط القوي بينه وبين العلوم الاجتماعية والنفسية. ولقد أوضح ذلك بولنج بوجود هذا الارتباط بين علم الاقتصاد وعلم النفس. إذ أن الاقتصاد انطلق من أرضية نفسية نشأت في الإنسان أو اكتسبها كي تراعي متطلبات الفرد والمجتمع. وأن هذه الأنشطة البشرية تقيم في المجتمع علاقات إنسانية واجتماعية ونفسية، ففي عملية الإنتاج مثلاً يؤثر الإنسان بطموحاته في أدوات الإنتاج سواء كانت بسيطة أو معقدة، بدائية أو متقدمة، مطمورة أو ظاهرة كالمعادن بأنواعها أو الغلال والثمار بأصنافها. كأن يحسن استغلال ثروة من هذه الثروات بإقامة السدود أو إنشاء مصايف أو استنبات نبتة، حيث أصبح للإنسان في عصرنا الحاضر الأثر البعيد على هذه الأدوات الإنتاجية وهو أيضاً يتأثر بها دون شك طواعية أو كراهية. فقد يستخدم الوقاء الفطري أو يستغل الكيماويات الحديثة وهذه أو تلك تلقي آثاراً عميقة على حياته النفسية ومزاجه الشخصي وتعامله مع المجتمع.

من هذا يتضح أن الإنسان هو الركيزة الأساسية لعناصر الاقتصاد. ويؤكد ألفريد مارشال أهمية تربية وتعليم الإنسان بوصفها استثماراً وطنياً هاماً. وهو يؤكد أن أعلى أنواع رأس المال هو رأس المال الذي يستثمر في الإنسان. فبديهي أن الإنسان هو حجر الأساس في تنفيذ وتحريك بدائل العمليات الاقتصادية الداعية

---

(١) حسين محمد جمعة المطوع، ١٩٨٧م، مرجع سابق، ص١٨- ١٩.

إلى تقدم وازدهار الأمم. والاقتصاد في حد ذاته ذو قيمة محدودة إن لم يستغل في تقدم الأمم، وإن العلم هو السبيل الأمثل لتحويل ثروات الأمة صناعية كانت أم زراعية أو معدنية عن طريق أبنائها النابهين النابغين إلى عناصر مؤثرة وطاقات متنوعة وعديدة في سبيل تقدمها ورفعتها. ولذا فإنه يمكن الجزم على أن التعليم هو صناعة الأجيال حيث يصنعون في المنشآت التعليمية من مدارس ومعاهد وجامعات، تماماً مثل المصانع المخصصة لإنتاج الحاجات الاستهلاكية.

# الفصل الثاني

## دور التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية

لقد ورد تعبير التنمية الاقتصادية أو النمو الاقتصادي في كثير من المجتمعات المتقدمة والمتخلفة على السواء. ولو راجعنا ما كتب وما طبع عن هذا التعبير من مقالات وكتب لوجدنا الكثير حتى أصبحت هناك اتجاهات عديدة ومفاهيم مختلفة لمستخدمي هذا التعبير، وما زال الكثيرون لا يعرفون بالتحديد ما المقصود بالتنمية الاقتصادية أو النمو الاقتصادي.

وأصبحت قضية هذا التعبير طلاسم لكثير من المثقفين فما بالنا والحال هكذا بغير المثقفين. وقد يرجع ذلك إلى أن كلمة التنمية وشقيقها النمو كغيرها من المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والعلمية وردت إلينا أساساً من الخارج من الدول المتقدمة، وطرحت في العالم الثالث كوسيلة نحو التقدم، لذا أصبح من المفيد في دراستنا هذه أن نستعرض بعض المفاهيم الاقتصادية للتنمية والنمو. ويعرف وليام بلانشفيلد التنمية الاقتصادية[1] على أنها الزيادة الإنتاجية ( Increase in Productivity) لدولة من الدول، وتختلف عن النمو الاقتصادي الذي هو عبارة عن الزيادة في الناتج الوطني الحقيقي ( Aquantitave Increase in Gross National Product) وقد يحدث نمواً اقتصادياً نتيجة للزيادة في عدد السكان وبالتالي زيادة للقوى العاملة، أما التنمية الاقتصادية فهي تغيير في أساليب وتقنية طرق الإنتاج، وكذلك كفاءة التدريب والمهارات الفنية التي تؤهل المجتمع للتقدم. أما دينس قوليه (Denis Goulet) فإنه يعرف التنمية الاقتصادية[2] على أنها

---

(١) William Blanchfield, 1976, Economic Development. Ohio-GRID Inc p.1-5 Columbus.

(٢) new Theory of Development .( New York – Atheneum ) p.332-334 . Concept in Denis Goulet, 1977. The Cruel Choice. A*

المقدرة التي يستطيع بها الاقتصاد الوطني الانتقال من حالة الركود إلى حالة الانتعاش، وذلك كي تتحقق زيادة سنوية نحو ٣٪ أو أكثر مع تغيير في هيكل الإنتاج بتناقص في الإنتاج الزراعي وزيادة في الإنتاج الصناعي والخدمي.

وقد أعطى نفس الباحث السابق "Denis Goulet" تعريفاً آخر(١) للتنمية بأنها سلسلة معقدة من عمليات التغيير في حياة الإنسان حيث ينتقل من مجتمع يذل فيه الإنسان إلى مجتمع يجد فيه احترامه وذاته وآدميته .

ومن هذا المنطلق فإن قوليبه يعتبر التنمية الاقتصادية على أنها تغييرات جذرية اجتماعية وثقافية واقتصادية، أي تغيير شمولي يطرأ على المجتمع وهي بذلك تختلف من وجهة نظره عن النمو الاقتصادي كما سيتضح لنا من المناقشة فيما بعد .

ولقد برزت نظريات التنمية الاقتصادية إلى الوجود منذ أواخر القرن الثامن عشر بعد أن صدر كتاب ثروة الأمم "The Wealth of Nations" لآدم سميث(٢) الذي أشرنا إليه من قبل . ويقول سميث في هذا الكتاب أن ثروة أي بلد من البلدان تقوم على أساس القوة الإنتاجية، وإذا ما حدث أنه وجد في مقدور دولة أن تمدنا بسلعة بسعر أقل مما نحن ننتجها فعلينا أن نستورد هذه السلعة مقابل سلعة أخرى نحن ننتجها بتكاليف قليلة. ويعمل النظام الاقتصادي من وجهة نظر سميث عن طريق ما سماه باليد الخفية invisible hand التي تسخر الفرد وتعمل لصالح المجتمع.

أما ديفيد ريكاردو(٣) فإنه قسم النظام الاقتصادي إلى ثلاث طبقات :

---

(١) Denis Goulet ,1977, The Uncertain Promise Value Conflists in Theory Transfer (IDOC/North America, New York) p.3-13 .

(٢) Smiith, Adam,1776,The Wealth Ofnations, Engand, Penguin Books in 1776, Reprinted 1983,p.120 .

(٣) Richard J. Grill, 1973, Economics, Goodyear Publishing co. New York.

١. طبقة الرأسماليين Capitalists

أ. طبقة ملاك الأراضي Land Lords

٢. طبقة العمال Labourers

حيث تستخدم طبقتا الرأسماليين وملاك الأراضي طبقة العمال بغية تنمية المجتمع، واهتم ريكاردو بتوزيع الدخل الوطني بين الفئات الثلاث، هذا في حين أن روبرت ملثوس اهتم بتوزيع وتكاثر السكان[١] الذين يتزايدون من وجهة نظره بنسب متوالية ويتضاعفون كل خمس وعشرين سنة وذلك مقابل أن المواد الغذائية تتزايد بنسب متوالية متساوية. ولقد وجدت هذه النظرية نقداً من الكاتب الإنجليزي وليم جولدوين W.Goldwin[٢] حيث أوضح أن التطورات في الغرب لم تحقق أفكار مالثوس .

ويجدر أن نشير إلى أنه ما زالت لنظرية مالثوس بعض الإيجابيات وخاصة في الدول النامية المكتظة بالسكان مثل الهند والصين وأندونيسيا ومصر وغيرها التي تعاني زيادة كبيرة في السكان مقابل زيادة ضئيلة في الدخل الوطني .

أما التعبير الآخر الذي كثيراً ما يثار وهو النمو الاقتصادي فإن ريتشارد ليندهولم ودرسكول (Lindholm and DriscoL)[٣] يعرفانه على أنه الزيادة السنوية التي تطرأ على السلع والخدمات (Goods and Services) في مجتمع من المجتمعات. ثم يأتي بعدهما رينولدز (Reynolds) فيطور في التعريف ويقول أن النمو الاقتصادي هو نسبة الزيادة[٤] في الإنتاج الوطني الإجمالي (Gross National Product)

---

(١) المرجع السابق، ص١٥٥- ١٧٢ .

(٢) المرجع السابق، ص٢٤٢ .

(٣) Richard W. Londholm and Paul Driscl, 1976. our American Economy , New York, Har Court, Brace and World INC.

(٤) Liyod G. Reynolds, 1969, Economics Richard D. Irwin INC (Illinois) p.679.

وزيادة في قدرات أفراد المجتمع على الإنتاج. ومن خلال المناقشة السابقة نستطيع أن نضع مفهوماً للتنمية الاقتصادية والنمو الاقتصادي في بحثنا هذا وهو أن التنمية الاقتصادية هي عملية تغيير في حياة المجتمع وتطوره اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً مع زيادة مؤكدة في الدخل الوطني. هذا المفهوم قريب من تعريف عمرو محي الدين الذي يقول أن التنمية الاقتصادية هي تغيير جذري في أسلوب الإنتاج السائد[1] بما يتطلبه ذلك من تغيير في الأبعاد المختلفة للبنيان الاجتماعي كله على ألا يكون هناك خلط بين مفهوم التنمية الاقتصادية واكتساب مظاهر التحضر الغربي التي قد تؤدي بالمجتمع إلى أن يكون مستهلكاً للسلع والخدمات كالغربيين وليست لديه القدرة لأن يصبح متقدماً تكنولوجياً.

أما النمو الاقتصادي فهو الزيادة السنوية التي تطرأ على الدخل الوطني. وإذا كان معدل هذه الزيادة أعلى من معدل الزيادة في السكان فيمكن اعتبار النمو الاقتصادي موجباً ويكون سالباً إذا حدث العكس .

وتطور الاقتصاد يتطلب تطوراً في التعليم، إذ أن التعليم هو السبيل إلى تكوين القدرات والمهارات عند الأفراد الذي يعتبر الأساس في التقدم الاجتماعي والاقتصادي على السواء. ومن المسلم به أن التعليم مشابه لإنتاج السلع المادية الرأسمالية وأن قوة رأس المال المادي ترتبط ارتباطاً كبيراً بقدرات الأفراد ومهاراتهم، إذ أن الموارد الفطرية ( الطبيعية) كالمعادن والنفط وكذلك الموارد الزراعية تتطلب معالجة علمية من قبل الإنسان كي تكتسب صفة أساسية وتتحول إلى سلع وخدمات وذلك بعد جهد بشري وفكر إنساني ومهارات فنية وقدرات متنوعة ومتغيرة. فالنفط الخام يتحول بالعلم إلى مواد مكررة عديدة تستخدم في السيارات والحافلات والطائرات والسفن وفي رصف الطرق وصناعة

---

(١) عمرو محي الدين، ١٩٧٥، التخلف والتنمية، دار النهضة العربية ، بيروت.

الملابس وكيماويات ودوائيات عديدة معقدة ومفيدة.

وكذلك في الزراعة وتربية الحيوان تدخل الإنسان وأنشأ المحميات الزراعية والحيوانية كي تعطي ثماراً في غير أوقاتها وغير أماكنها المألوفة ترفع من مستوى الإنتاج الحيواني.

وتتضح العلاقة بين دور التعليم أو الثقافة وبين التطور الاقتصادي أو التنمية الاقتصادية في مجموعة من دول العالم المتقدمة والنامية من خلال الجدول التالي:

فى دراسة أجراها جورج باكاروبولس ( George Peacharopoles ) [1]

**جدول رقم (١)**

**دراسة العائد المجتمعي في ٢٩ دولة لسنوات مختلفة**

| الدولة | نسبة العائد | الدولة | نسبة العائد |
|---|---|---|---|
| الولايات المتحدة | ١٣,٤ | اليونان | ٣,٩ |
| كندا | ١٢,٤ | الهند | ١٧,٢ |
| بورتوريكو | ١٩,٦ | ماليزيا | ١٠,٤ |
| المكسيك | ٢١,٩ | الفلبين | ١٢,٧ |
| فنزويلا | ٤٢,٠ | اليابان | ٥,١ |
| كولومبيا | ٢٥,٩ | كوريا الجنوبية | ٩,٤ |
| تشيلي | ١٩,٣ | تايلاند | ٢٥,٢ |
| البرازيل | ١٣,٧ | نيجيريا | ١٨,٥ |
| إنجلترا | ٤,٤ | غانا | ١٥,١ |

(١) حسين محمد جمعة المطوع، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، اقتصاديات التعليم، ص٨٨ .

حسين محمد جمعة المطوع، مرجع سابق، ص٨٨- ٩٠ .

| الدولة | نسبة العائد | الدولة | نسبة العائد |
|---|---|---|---|
| النرويج | ٧,٢ | كينيا | ١٨,٩ |
| السويد | ١٠,٣ | أوغندا | ٣٩,٠ |
| الدنمرك | ٧,٨ | نيوزيلندا | ١٧,٦ |
| هولندا | ٥,٣ | بلجيكا | ٩,٣ |
| ألمانيا | ٤,٤ | | |

المصدر: . Benson .C.S The Economics of Public Education Boston: Houghlan Miffin, 1978,p.[89]

وتجدر الإشارة هنا قبل أن نتعرض للجدول السابق إلى أن دراسة عوائد التعليم مرت بمراحل عديدة وعادة ما ينسب إلى آدم سميث Adam Smith وغيره من الاقتصاديين الكلاسيكيين الأوائل السبق في النظر على أن التعليم استثمار بشري.

إذ اعتبر سميث أن التعليم والتدريب من صور تراكم رأس المال البشري. ولقد عزا سميث التصنيع في اسكتلندا إلى النظام التعليمي الاسكتلندي، ثم بدأت تظهر بعد ذلك طرق عديدة لقياس عوائد التعليم سنبينها بالتفصيل والإيضاح في الباب الثالث إن شاء الله .

أما فيما يتعلق بالجدول فإننا نجد بوضوح أن نسبة العائد من التعليم في الدول النامية مثل فنزويلا وأوغندا وكولومبيا وتايلاند وغيرها من دول الجنوب أعلى منه بكثير في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وهولندا وألمانيا والدنمرك واليابان وغيرها من الدول الصناعية التي وصلت إلى مرحلة عالية من التنمية الاقتصادية .

غير أن دراسة باكاروبولس قابلت نقداً من هنري ليفنج[1] Henry M. Leving من حيث أنها لم تعالج العائدات الاجتماعية للتعليم، كما أوضح ليفنج أن الولايات المتحدة تخسر ما يقرب من ٢٣٧بليون دولار نتيجة دخول الأفراد الذين لم يكملوا مشوارهم التعليمي الثانوي ، هذا في حين أن تكلفة توفير التعليم الملائم لهذه الفئة لا يكلفها أكثر من٤٠بليون دولار فقط. كما أن الدولة تنفق نحو ثلاثة بلايين دولار على الشئون الاجتماعية للفقراء غير المتعلمين وثلاثة بلايين دولار أخرى لمكافحة الجريمة، ويعزى ذلك إلى عدم اهتمام الدولة بنشر التعليم بين فئات الفقراء.

ولقد أظهرت دراسة باكاروبولس أن نسب عائد التعليم يختلف من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى كما يوضح ذلك الجدول التالي :

**جدول رقم (٢)**

**متوسط عائدات التعليم في بعض المناطق موزعة حسب النوع والمستوى (نسبة مئوية )**

| البلد / القارة | اجتماعي | | | شخصي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ابتدائي | ثانوي | جامعي | ابتدائي | ثانوي | جامعي |
| أفريقيا | ٢٦ | ١٧ | ١٣ | ٤٥ | ٢٦ | ٣٢ |
| آسيا | ٢٧ | ١٥ | ١٣ | ٣١ | ١٥ | ١٨ |
| أمريكا اللاتينية | ٢٦ | ١٨ | ١٦ | ٣٢ | ٢٣ | ٢٣ |
| المتوسطة | ١٣ | ١٠ | ٨ | ١٧ | ١٣ | ١٣ |
| المتقدمة | غير متوفر | ١١ | ٩ | غير متوفر | ١٢ | ١٢ |

المصدر: حسين محمد جمعة المطوع، ١٩٨٧م، اقتصاديات التعليم، ص١٠٤ .

(١) George Pacharopouls ,1973. Return to Education : an International Comparison , san- Francisco : El- Sevier Jossey.

مـن الجـدول الـسابق يتـضح أن عائـدات التعلـيم الاجتماعيـة بالنـسبة للمرحلـة الابتدائية عالية تليها المرحلة الثانوية ثم المرحلة الجامعية.

ويوضح باكاروبولس أن هذه الفوارق تعود أساساً إلى أن نفقات التعليم الابتـدائي قليلة بالمقارنة بالمستويات الأخرى، ويعـزى ذلـك إلى أن الـدول الناميـة تـولي التعليم الابتدائي أهمية تفوق التعليم العالي .

وفي عـام ١٩٧٣م أجـرى باكـاروبولس دراسـة عريـضة علـى عـدد كـبير مـن دول العـالم مـستخدماً نفـس الأسـلوب الـسابق للعائـدات الاسـتثمارية في التعلـيم وهـي عائـدات شخـصية وعائـدات اجتماعيـة وكانـت النتيجـة كمـا يوضـحها الجـدول التالي:

**جدول رقم (٣)**

**جدول العائدات الاستثمارية من التعليم الشخصية والاجتماعية لبعض الدول (نسبة مئوية)**

| البلد | السنة | عائدات على المجتمع | | | عائدات شخصية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ابتدائي | ثانوي | عالي | ابتدائي | ثانوي | عالي |
| بتسوانا | ١٩٨٣ | ٤٢,٠ | ٤١,٠ | ١٥,٠ | ٩٩,٠ | ٧٦,٠ | ٣٨,٠ |
| إثيوبيا | ١٩٧٢ | ٢٠,٣ | ١٨,٧ | ٩,٧ | ٣٥,٠ | ٢٢,٨ | ٢٧,٤ |
| غانا | ١٩٦٧ | ١٨,٠ | ١٣,٠ | ١٦,٥ | ٢٤,٥ | ١٧,٠ | ٣٧,٠ |
| كينيا | ١٩٧٠ ١٩٨٠ | ٢١,٧ | ١٩,٢ | ٨,٨ | ٢٨,٠ | ٢٣,٠ | ٣١,٠ |
| ميسوتو | ١٩٨٠ | ١٠,٧ | ١٨,٦ | ١٠,٢ | ١٥,٥ | ٢٦,٧ | ٣٦,٥ |
| ليبيريا | ١٩٨٣ | ٤١,٠ | ١٧,٠ | ٨,٠ | ٩٩,٠ | ٣٠,٠ | ١٧,٠ |

| البلد | عائدات على المجتمع | | | | عائدات شخصية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | السنة | ابتدائي | ثانوي | عالي | ابتدائي | ثانوي | عالي |
| ملاوي | ١٩٧٨ | | ١٥,١ | | | | |
| | ١٩٨٢ | ١٤,٧ | ١٥,٢ | ١١,٥ | ١٥,٧ | ١٦,٨ | ٤٦,٦ |
| المغرب | ١٩٧٠ | ٥٠,٥ | ١٠,٠ | ١٣,٠ | | | |
| نيجيريا | ١٩٦٦ | ٢٣,٠ | ١٢,٨ | ١٧,٠ | ٣٠,٠ | ١٤,٠ | ٣٤,٠ |
| روديسيا | ١٩٦٠ | ١٢,٤ | | | | | |
| سيراليون | ١٩٧١ | ٢٠,٠ | ٢٢,٠ | ٩,٠ | | | |
| الصومال | ١٩٨٣ | ٢٠,٦ | ١٠,٤ | | ٥٩,٩ | ١٣,٠ | ٣٣,٢ |
| السودان | ١٩٧٤ | | ٨,٠ | ٤,٠ | | ١٣,٠ | ١٥,٠ |
| تنزانيا | ١٩٨٢ | | ٥,٠ | | | | |
| أوغندا | ١٩٦٥ | ٦٦,٠ | ٢٨,٦ | ١٢,٠ | | | |
| بوركينا فاسو | ١٩٧٠ | ٢٥,٩ | ٦٠,٦ | | | | |
| | ١٩٧٥ | ٢٧,٧ | ٣٠,١ | ٢٢,٠ | | | |
| | ١٩٨٢ | ٢٠,١ | ١٤,٩ | ٢١,٣ | | | |
| هونج كونج | ١٩٧٦ | | ١٥,٠ | ١٢,٤ | | ١٨,٥ | ٢٥,٢ |
| الهند | ١٩٦٥ | ١٣,٤ | ١٥,٥ | ١٠,٣ | ١٧,٣ | ١٨,٨ | ١٦,٢ |
| | ١٩٧٨ | ٢٩,٣ | ١٣,٧ | ١٠,٨ | ٣٣,٤ | ١٩,٨ | ١٣,٢ |
| اندونيسيا | ١٩٧٧ | | | | | ٢٥,٥ | ١٥,٦ |
| | ١٩٧٨ | ٢١,٩ | ١٦,٢ | ١٤,٨ | | | |
| ماليزيا | ١٩٧٨ | | | | | ٣٢,٦ | ٣٤,٥ |

| البلد | عائدات على المجتمع | | | | عائدات شخصية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | السنة | ابتدائي | ثانوي | عالي | ابتدائي | ثانوي | عالي |
| باكستان | ١٩٧٥ | ١٣,٠ | ٩,٠ | ٨,٠ | ٢٠,٠ | ١١,٠ | ٢٧,٠ |
| | ١٩٧٩ | | | | ١٤,٦ | ٦,٧ | ٩,٤ |
| الفلبين | ١٩٧١ | ٧,٠ | ٦,٥ | ٨,٥ | ٩,٥ | ٦,٥ | ٩,٥ |
| | ١٩٧٧ | | | ٨,٥ | | | |
| سنغافورة | ١٩٦٦ | ٦,٦ | ١٧,٦ | ١٤,١ | | ٢٠,٠ | ٢٥,٤ |
| كوريا الجنوبية | ١٩٦٧ | | ٩,٠ | ٥,٠ | | | |
| | ١٩٦٩ | | ١١,٠ | ٩,٥ | | | |
| | ١٩٧١ | | ١٤,٦ | ٩,٣ | | ١٦,١ | ١٦,٢ |
| | ١٩٧٣ | | ١٢,٢ | ٨,٨ | | | |
| | ١٩٨٠ | | | | | | |
| كولومبيا | ١٩٧٣ | | | | ١٥,١ | ١٥,٤ | ٢٠,٧ |
| | ١٩٧٦ | | ١٨,٤ | | | | ٢٤,٩ |
| | ١٩٨١ | | ٩,٦ | | | | |
| كوستاريكا | ١٩٧٤ | | | | ٣,١ | ٨,٧ | ٢٥,٧ |
| المكسيك | ١٩٦٣ | | ٢٥,٠ | ١٧,٠ | ٢٣,٠ | ٢٣,٠ | ٢٩,٠ |
| برجواي | ١٩٨٢ | ١٤,٠ | ١١,٠ | ١٣,٠ | | | |
| بيرو | ١٩٧٢ | ٤٦,٩ | ١٩,٨ | ١٦,٣ | | | |
| | ١٩٧٤ | ٣٤,٣ | ٩,٠ | ١٥,٠ | | | |
| | ١٩٨٠ | ٤١,٤ | ٣,٣ | ١٦,١ | | | |
| زدتويكو | ١٩٥٩ | ٢٤,٠ | ٣٤,١ | ١٥,٥ | ٦٨,٢ | ٥٢,١ | ٢٩,٠ |

| البلد | السنة | عائدات على المجتمع | | | عائدات شخصية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ابتدائي | ثانوي | عالي | ابتدائي | ثانوي | عالي |
| فنزويلا | ١٩٥٧ | ٨٢,٠ | ١٧,٠ | ٢٣,٠ | | ١٨,٠ | ٢٧,٠ |
| | ١٩٨٤ | | | | ٣٢,٥ | ١١,٧ | ٢٠,٦ |
| قبرص | ١٩٧٥ | | | | ١٥,٠ | ١١,٢ | ١٤,٨ |
| | ١٩٧٩ | | | | ٨,٦ | ٨,١ | ١٤,١ |
| | ١٩٧٥ | | ١٠,٥ | ٧,٩ | | ١١,٦ | ٨,٦ |
| | ١٩٧٩ | ٧,٧ | ٦,٨ | ٧,٦ | ١٥,٤ | ٧,٠ | ٥,٦ |
| اليونان | ١٩٦٢ | | ٦,٣ | ١٣,٧ | | ٧,٢ | ١٤,٠ |
| | ١٩٧٧ | ١٦,٥ | ٥,٥ | ٤,٥ | ٢,٠ | ٦,٠ | ٥,٠ |
| إيران | ١٩٧٢ | ٣٤,٠ | ١١,٥ | ١٥,٠ | | | |
| | ١٩٧٥ | | | | ١٠,٦ | ١٥,٣ | ١٩,٣ |
| | ١٩٧٦ | ١٥,٢ | ١٧,٦ | ١٣,٦ | | ٢١,٢ | ١٨,٥ |
| الأراضي المحتلة | ١٩٥٨ | ١٦,٥ | ٦,٩ | ٦,٦ | ٢٧,٠ | ٦,٩ | ٨,٠ |
| | ١٩٧٦ | ٩,٦ | ٨,٦ | ٦,٩ | ١٢,٤ | ١٠,٤ | ٨,٨ |
| | ١٩٨٠ | | | ٥,٧ | | | ٨,٣ |
| هولندا | ١٩٦٥ | | ٥,٢ | ٥,٥ | | ٨,٥ | ١٠,٤ |
| نيوزلندا | ١٩٦٦ | | ١٩,٤ | ١٣,٢ | | ٢,٠ | ١٤,٧ |
| النرويج | ١٩٦٦ | | ٧,٢ | ٧,٥ | | ٧,٤ | ٧,٧ |
| السويد | ١٩٦٧ | | ١٠,٥ | ٩,٢ | | | ١٠,٣ |

| البلد | | عائدات على المجتمع | | | عائدات شخصية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | السنة | ابتدائي | ثانوي | عالي | ابتدائي | ثانوي | عالي |
| الولايات المتحدة الأمريكية | ١٩٣٩ | | ١٨,٢ | ١٠,٧ | | | |
| | ١٩٤٩ | | ١٤,٢ | ١٠,٦ | | | |
| | ١٩٥٩ | | ١٠,١ | ١١,٣ | | | |
| | ١٩٦٩ | | ١٠,٧ | ١٠,٩ | | ١٨,٨ | ١٥,٤ |
| | ١٩٧٠ | | | | | ١١,٣ | ٨,٨ |
| | ١٩٧١ | | | | | ١٢,٥ | ٨,٠ |
| | ١٩٧٢ | | | | | ١١,٣ | ٧,٨ |
| | ١٩٧٣ | | | | | ١٢,٠ | ٥,٥ |
| | ١٩٧٤ | | | | | ١٤,٨ | ٤,٣ |
| | ١٩٧٥ | | | | | ١٢,٨ | ٥,٣ |
| | ١٩٧٦ | | | | | ١١,٠ | ٥,٣ |

المصدر: George Pacharopouls ,1973. Return to Education : an International Comparison , san- Francisco : El- Sevier Jossey.

وبتفحص الجدول السابق نجد أن عائدات التعليم الاقتصادية سواء منها الاجتماعية أو المباشرة فإنها عموماً تنخفض بارتفاع المستوى التعليمي. أو بمعنى آخر أن عائدات الاستثمار التعليمي للمرحلة الابتدائية أعلى منها للثانوي وهذه الأخيرة عائدها الاستثماري أعلى منها للمرحلة الجامعية. فمثلاً في بوستوانا نجد أن العائدات على المجتمع للمرحلة الابتدائية ٤٢ وللثانوي٤١ والعالي ١٥، وكذلك في حالة العائدات المباشرة (الشخصية) فإنها في حالة المرحلة الابتدائية كانت ٩٩

وفي الثانوي٠. ٧٦ وفي المرحلة العالية٠. ١٨. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أيضاً أن العائدات الاستثمارية للتعليم في الدول النامية أمثال إثيوبيا وفولتا العليا وهونج كونج والهند أعلى منها في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وألمانيا.

فبمقارنة العائدات الشخصية لإثيوبيا في عام ١٩٧٢م فإنها تصل إلى ٢٢,٨ و٢٧,٤ للمرحلتين الثانوية والعالية على التوالي في حين أنها تصل إلى١١,٣ و٧,٨ فقط لنفس المرحلتين وفي نفس العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وبالنظر أيضاً إلى العائدات الشخصية في هونج كونج للمرحلتين الثانوية والعالية في عام ١٩٧٦م نجد أنها أعلى من مثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية.

نخلص من ذلك إلى نتيجتين هامتين هما: أن نتيجة الاستثمار للتعليم الابتدائي أعلى منها للثانوي ثم الجامعي أي أن التخصصات ذات التكلفة العالية يكون عائدها أقل، كما أن العائد الاستثماري للتعليم في الدول النامية أعلى منه في الدول المتقدمة.

وهذان الأمران يحتاجان إلى شيء من الإيضاح حتى لا يكون هناك خلط بين العائد الاستثماري للتعليم وإسهام التعليم في النمو الاقتصادي، فالعائد الاستثماري للتعليم في الدول النامية أعلى منها في الدول الصناعية لأن الأخيرة وصلت إلى مرحلة عالية من النمو الاقتصادي وهذا واضح من دراسة «باكاروبولس» في جدول رقم (١) والذي أشرنا إليه سابقاً. أما إسهام التعليم في النمو الاقتصادي فإنه بالتأكيد منخفض في الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة يبين ذلك الجدول التالي:

**جدول رقم (٤)**

**النسبة المئوية لإسهام التعليم في النمو الاقتصادي السنوي في بعض الدول النامية**

| الدولة | نسبة إسهام التعليم |
|---|---|
| الأرجنتين | ١٦,٥٪ |
| هندوراس | ٦,٠٪ |
| إكوادور | ٤,٩٪ |
| تشيلي | ٤,٥٪ |
| كولومبيا | ٤,١٪ |
| البرازيل | ٣,٣٪ |
| بيرو | ٢,٥٪ |
| فنزويلا | ٢,٤٪ |
| المكسيك | ٠,٨٪ |

المصدر: سعيد إسماعيل علي – ١٩٩٠ – دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه، ص[٥٦].

ويوضح الجدول السابق تباين نسب إسهام التعليم في النمو الاقتصادي من دولة إلى أخرى، حيث يصل إلى أعلى قيمة نسبية في الأرجنتين (١٦,٥٪) في مقابل أدنى قيمة نسبية له في المكسيك (٠,٨٪).

الأمر الثاني وهو أن العائد الاستثماري للتعليم الابتدائي أعلى منه للتعليم الثانوي وخاصة في الدول النامية منشأه أساساً أن الدول النامية أولت اهتماماً كبيراً للتعليم الابتدائي وأغفلت الاهتمام بالتعليم العالي، كما يوضح ذلك الجدول رقم(٢). وحقيقة الأمر أن دخول الأفراد تزداد زيادة ملحوظة بزيادة مستواها

التعليمي، كما يتضح ذلك من الدراسة التي أجراها هيرمان ميلر (H.Miller) في سنة ١٩٥٨م ونلخصها في الجدول التالي:

**جدول رقم (٥)**

**متوسط دخل الفرد طوال الحياة حسب المؤهل العلمي**

| الشهادة | متوسط دخل الفرد طوال حياته |
|---|---|
| الابتدائية | ١٨٢,٠٠٠ دولار |
| الثانوية | ٢٥٨,٠٠٠ دولار |
| الجامعية | ٤٣٥,٠٠٠ دولار |

المصدر : حسن محمد جمعه المطوع، اقتصاديات التعليم. الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م الإمارات العربية، دبي، دار العلم للنشر والتوزيع ص١٠١.

ونجد أن دخل الفرد الحاصل على الشهادة الابتدائية هو ١٨٢,٠٠٠ دولار، ارتفع إلى ٢٥٨,٠٠٠ دولار للحاصل على الثانوية، ثم زاد الدخل إلى ٤٣٥,٠٠٠ دولار للحاصل على الشهادة الجامعية.

## الفصل الثالث

## الازدواجية الاقتصادية للتعليم

محاولة منا لإلقاء الضوء على الملامح العامة للقيمة الاقتصادية للتعليم تطرقنا فيما سبق للعلاقة بين العملية التعليمية وعلم الاقتصاد ثم تقييم المساهمة الاقتصادية للتعليم في النمو الاقتصادي. وخلصنا من تلك المناقشة إلى وجود ارتباط قوي ووثيق بين التعليم والاقتصاد ، ووجدنا أن تطور الاقتصاد يستلزم تطوراً في التعليم إذ أن التعليم هو السبيل الأمثل إلى تكوين القدرات والمهارات عند الفرد الذي يعتبر الأساس في التقدم الاجتماعي والاقتصادي على السواء، ولمسنا من الدراسات التي أجراها بعض الباحثين أن نسبة إسهام التعليم مرتفع في الدول المتقدمة مقارنة بالدول النامية ، ولكن دخول الأفراد تزداد عموماً زيادة ملحوظة بزيادة مستواهم التعليمي.

ومن البديهي أن تكون الخطوة التالية في مناقشتنا حول قضية "هل التعليم استهلاك أم استثمار" لذلك سنحاول في هذا الفصل الإجابة عن هذا التساؤل في مبحثين :

**المبحث الأول** : تطور الفكر حول أهمية التعليم اقتصادياً.

**المبحث الثاني**: حتمية الازدواجية الاقتصادية للتعليم.

## المبحث الأول: تطور الفكر حول أهمية التعليم اقتصادياً

لقد أصبح من الأمور المستقرة الآن في أذهان الاقتصاديين أهمية الدور الذي يلعبه التعليم في النمو الاقتصادي. ولقد أخذت هذه العلاقة دروباً ومحطات في تاريخ البشرية، إذ ظهرت منذ أقدم العصور ومضات وإن كانت متباعدة، أشارت إلى أهمية التعليم.

فتناول أفلاطون- قبل الميلاد- قيمة التعليم في بناء المجتمع[١].

وتوالت بعد ذلك الكتابات من حكماء ومفكرين، ورغم ذلك فعادة ما ينسب إلى آدم سميث "Adam Smith" الذي عاصر الفترة من ١٧٢٣ م إلى ١٧٩٠ م وغيره من الاقتصاديين الكلاسيكيين الأوائل أهمية العلاقة بين تنمية الموارد البشرية بالتعليم والتنمية الاقتصادية، وعموماً يعتبر أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر علامة بارزة في هذا الصدد.

ورأى ممن سبق سميث "Smith" أمثال "Hail" ومسيلدر "Misselder" وثوماس[٢] "Thomas" أن التجار المهرة والحرفيين المدربين هم الركائز لثروة البلاد وأن الزيادة في المقدرة الإنتاجية تعتمد على صقل هذه المواهب بالتعليم وإمكانية التجار من تصدير الثروة الصناعية والترويج لها، ولكن بتي "Petty" فإنه دعا إلى التعليم النظامي "Schooling" واعتبره عنصراً مستقلاً عن وسائل الإنتاج، كما نادى بتعليم كل فرد، وحاول تطبيق نظرية بيكون "Bacon" في التعليم التي تدعو إلى استخدام الوسائل العملية بجانب الوسائل النظرية واعتبر المفكر الأخير أن البائع والتاجر في الدولة بمثابة الدم للجسم ومن رأي بتي أن الموارد البشرية

---

(١) محمود عابدين، ١٩٩٠م، تطور النظرة لعوائد التعليم، الدراسة الثانية في دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه، للدكتور/ سعيد إسماعيل علي، ص٤١.

(٢) Johnson, E. A., 1968. Reading in The Economics of Education Unesco, p.26 .

يجب أن تحتل الصدارة من اهتمامات المجتمع الذي يسعى لزيادة ثروته القومية، ويجب الاهتمام بالفنيين من مهندسين وصناع ومزارعين وتدريبهم تدريباً جيداً.

أما جرو "Grew" فقد أكد[١] على أهمية اكتشاف الثروات المعدنية إلى جانب الثروات الزراعية والصناعية وتدريب الأيدي العاملة في الزراعة والصناعة والحرف وغيرها لإمكانية استخدام الميكنة الحديثة، وأن تطوير هذه الموارد لا يتأتى إلا بالتوسع في التعليم مع إرسال بعثات علمية للخارج.

وسار على نفس الدرب تقريباً مالاشي بوتشوات[٢]"Malachi Posthchwat" الذي نادى بالتعليم الزراعي والصناعي إلى جانب التعليم العام بإقامة مدارس متخصصة، كما دعا إلى العناية بتعليم الشباب عمليات الصرف الأجنبي والموازنة مع الاهتمام باللغات والتأكيد على دور التجار والصناع والزراع وتدريبهم، وحث على تطوير الفن الصناعي كي يضمن مصدراً ثابتاً للتصدير، ومؤدى ذلك له إلى زيادة الثروة الوطنية ورفاهية الفرد.

ثم جاء جيمس ستيوارت "James Stewart" الذي سار على نفس المنهج السابق مؤكداً على ضرورة ارتباط التعليم بالأهداف الاقتصادية العامة للدولة.

ثم برز إلى مجال الإقتصاد آدم سميث[٣] الذي يعتبر رائد المدرسة التقليدية وعاصره لوك "Lock" وهيوم "Hume" الذي كان صديقاً شخصياً لسميث، وكذلك ديفيد ريكاردو "Daived Ricardo" وروبرت مالثوس "Robert Malthus" وكان كتاب ثروة الأمم: "Wealth of Nations" الذي أصدره آدم سميث عام ١٧٧٦م أساساً لأصحاب هذه المدرسة.

(١) Johnson,E.A.J.1968,opcit.p.26.

(٢) Johnson,E.A.J.1968,IBID.p.28.

(٣) حسين محمد جمعة المطوع، ١٩٨٦م، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص٢٧ .

واعتبر سميث في كتابه أن التعليم والتدريب من صور تراكم رأس المال[1] البشري وأنه سلعة سياسية واجتماعية تسهم في منع الفوضى وحفظ الديمقراطية. كما لاحظ الارتباط الوثيق بين طبيعة النظام التعليمي ومظاهر التقدم في المثل الذي ضربه عن اسكتلندا.

وكانت آراؤه تهدف إلى تقليل الحماس الديني وتأسيس نظام تثقيفي علماني. ولكن صديقه هيوم ركز بصفة أساسية على حث رجال الدين على التزود بالعلم مع وجود منافسة بين مؤسساتهم العلمية وغرس الأهداف النبيلة في أتباعهم.

أما «يفيد ريكاردو ومالثوس وكلاهما كانا يختلفان عن سميث نتيجة لخلفياتهم العملية. إذ كان (يفيد ريكاردو تاجراً ورجل أعمال فتميزت كتاباته بالظواهر الاقتصادية العامة بعكس سميث الذي كان أستاذاً جامعياً للفلسفة والأخلاق فكانت إسهاماته العلمية تتصف بالعمق في مناقشة أهداف التعليم .

خلف من بعد هؤلاء المفكرين مجموعة أخرى أمثال سينيور "Senior" وماكلوك "Maculloch" وميل "Mill" وكان الأول ( سينيور )[2] يعارض تدخل الدولة في الحياة الاقتصادية ، وكان له مفهوم أن من وظائف التعليم الحد من الاستهلاك وزيادة الإدخار وهو بذلك قد ساهم في تقديم النظرية الحديثة لرأس المال. كما كان يرى ضرورة تدخل الدولة في مجال التعليم، ووجوب تحريمها لتشغيل الصغار كأداة لضبط النسل.

أما فيما يتعلق بماكلوك "Maculloch" فإنه اهتم أساساً بالعلاقة بين التعليم وزيادة الإنتاج، ويرى الموارد الفطرية غير كافية لتقدم المجتمع، ولابد من القدرة الإبداعية بالتعليم والتدريب.

---

(١) محمود عابدين، ١٩٩٠م، تطور النظرة لعوائد التعليم، مرجع سابق، ص٤٤ .

(٢) litz R. 1968." Education in The Writing of Malthus" Senior Mccullach and Stewart Mill, unesco,p.40 .

وناقش الاستثمارات الرأسمالية الناتجة عن التعليم. ولكن ميل"Mill" كان يعتقد أن التعليم يؤثر في سلوك البشر، وأنه لا يمكن اعتبار[1] الإنسان ثروة عادية لأن الثروة توجد من أصل الإنسان. ودعا[2] إلى ضرورة تعليم المرأة، وإيجاد فرص العمل لها إذ أن ذلك يؤدي إلى انخفاض معدل المواليد وإلى استقرار المجتمع.

وهناك ثلاثة أسماء مميزة من بين الذين نظروا إلى الإنسان على أنه رأس مال : الاقتصادي والفيلسوف آدم سميث وجون ستيوارت ميل وفون ثونين "H. Von Thunen" الذي نفى أن النظر إلى الإنسان على أنه راس مال فيه امتهان له وبعد نحو مائة عام على ظهور آدم سميث فإن ألفريد مارشال "A. Marshal" الذي ألف كتابه أساسيات علم الاقتصاد سنة ١٩٨٠م . وأكد فيه على أهمية التربية بوصفها استثماراً وطنياً. ومما يجدر الإشارة إليه هنا أنه بالرغم من إضفاء أهمية كبيرة على التعليم من قبل الاقتصاديين التقليديين السابقين إلا أنهم لم يدركوا أهميته تماماً كاستثمار[3] في الإنسان قبل ألفريد مارشال الذي اعتبر أن التعليم أداة هامة لإنتاج الثروة المادية.

ولذا فإن الفرد يحتاج إلى التعليم الفني وربط هذا النوع من التعليم بالعمل. ويلاحظ اتساع نظرته للتعليم الفني والذي يهدف أساساً إلى البحث والدراسة بدلاً من النظر المطلق إلى الماكينات والبراعة اليدوية. ويمكن تلخيص نظرة الاقتصاديين الأوائل حتى ألفريد مارشال إلى التعليم في النقاط التالية:

- يعد التعليم[4] سلعة رأسمالية ويعد أكثر أهمية من رأس المال المادي حيث يسهم في زيادة الإنتاجية، ويجعل الدخول بين الأفراد أكثر مساواة.

---

(١) حسين محمد جمعة المطوع، ١٩٩٠م، مرجع سابق، ص٥٧ .

(٢) Blitz R. 1968, IBID p.40 .

(٣) محمود عابدين، ١٩٩٠م، تطور النظرة لعوائد التعليم. مرجع سابق، ص٤٥ .

(٤) محمود عابدين، المرجع سابق، ص٤٥ - ٧٣ .

- يعد التعليم استثماراً مفيداً بدرجة عالية، فالإنسان الغير متعلم أقل إنتاجية عموماً من الإنسان المتعلم. والأخير عادة ما ينشر المعرفة حوله وهذا يدفعهم لزيادة الإنتاجية.

- يعد التعليم سلعة استثمارية معمرة، والإنسان المتعلم غالباً ما يسعى لأن يكون شخصاً مرموقاً، كما أن التعلم يكسب الفرد سلوكيات وأخلاقيات في مجتمعه وبالتالي فالتعلم سلعة اجتماعية. والتعليم يضع أساسيات سياسية ليتبعها المجتمع، فهو يؤثر إيجاباً وسلباً في النظم واللوائح والقوانين.

- والتعليم بالتالي يعتبر أحد المنابع الهامة للنمو الاقتصادي.

وخلاصة القول أن مجموع أفكار الاقتصاديين السابقين تمثل معظم ما يمكن أن يقال عن اقتصاديات التعليم قبل ميلاده الرسمي في ١٩٦٠م الذي أجمع عليه العديد من المفكرين والباحثين. ويرى مارك بلوج "Blaug. M"[(١)] أن ميلاد علم "اقتصاديات التعليم" يمكن أن يؤرخ بخطاب الرئاسة لشولتز أمام اللقاء السنوي للجمعية الاقتصاديةAmerican Economic Society في ديسمبر ١٩٦٠م.

ويقول شولتز أن الناس يكتسبون - عن طريق التعليم[(٢)] مهارات ومعارف عديدة نافعة. وهذه المهارات والمعارف من الواضح أنها لا تعتبر نوعاً من رأس المال المادي.

وأورد شولتز العديد من الأمثلة والملاحظات التي تشير إلى أن الإنفاق على تعليم البشر يعتبر ضرباً من الاستثمار البشري لا يقل أهمية عن الاستثمارات المادية، وقال أيضاً أنه لو قسنا ما يسهم به العمل الإنساني في الإنتاج لتبين لنا أن الطاقة الإنتاجية للبشر أكبر قيمة من كل عناصر الثروة الأخرى.

ويقول شولتز أن كسب العمال الزراعيين أقل من كسب العمال الصناعيين وإن

---

(١) Blaug, Mark, 1968." The Concept of Human Capital in Economic of Education, Volume One, Edicel by M. Blaug, G.B. E.L.BS.and Penguin Books.p.11 .

(٢) محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مرجع سابق، ص٧٥- ٨٦ .

كانوا من نفس الجنس والعمر والنوع، وكذلك الحال بالنسبة للعمال الملونين فإن دخلهم أقل من دخل العمال البيض، ويرجع ذلك كله إلى المستوى التعليمي لهذه الفئات المختلفة، فالعمال الصناعيون يكونون أكثر تدريباً وتعليماً من العمال الزراعيين، والعمال البيض أكثر تعليماً وتدريباً من العمال الزنوج. وعمال جنوب أمريكا أقل تعليماً من عمال الشمال وبالتالي فإن مكاسبهم أقل من الشماليين.

كما لاحظ شولتز أن الشباب يتمتعون بفرص عمل أكثر من كبار السن وذلك مرجعه أن فترة التعليم والتدريب بالنسبة للشباب أكبر منها لكبار السن.

[1]ولقد قام العديد من الباحثين أمثال إدوارد دينسو E. Denison وجاري بيكر G. Beeker وغيرهما. قدموا أبحاثهم في فترات متقاربة مع أعمال شولتز وكلها تتعلق بالقيمة الاقتصادية للتعليم. وكانت هناك محاولات أخرى لستروميلين Strumilin ١٩٢٤ م - عن القيمة الاقتصادية للتعليم العام. وكذلك والش Walsh ١٩٣٥م لدراسة جدوى النفقات التي تنفق من أجل الحصول عل الشهادة الدراسية. ولقد نتج عن هذه الأعمال الرائدة لشولتز ودينيسون وجاري بيكر وغيرهم انطلاقة مفاجئة للأبحاث المتعلقة بالقيمة الاقتصادية للتعليم. مما أكد على حتمية الازدواجية الاقتصادية –من استهلاك واستثمار- للتعليم.

---

(١) محمود عابدين، ١٩٩٠م، تطور النظرة لعوائد التعليم، مرجع سابق، ص٥٠- ٥١.

**المبحث الثاني : حتمية الازدواجية الاقتصادية للتعليم**

لقد نظر قديماً إلى الإنفاق[1] على التعليم على أنه استهلاك "Consumpion" لا عائد منظور له تقريباً إلا مجرد خدمة اجتماعية تقدم للمجتمع، أما الإنفاق على المصانع واستصلاح الأراضي وبناء العقارات وغيرها من الأمور المادية فقد نظر إليه على أنه استثمار Investment نظراً لسرعة العائد، ولكن بتطور الفكر الاقتصادي أتضح أن هناك فروقاً جوهرية بين العامل المتعلم والعامل الأمي في كثير من المجالات كالقدرة على الإنتاج، وسرعة مواكبة التطورات العلمية واستيعابها وتطبيقاتها في الموارد الإنتاجية العديدة في الحياة، وخلقه وسلوكه في المجتمع. كل هذا وغيره من الأمور جعلت الاقتصاديين ينظرون إلى التعليم والإنفاق عليه بوجهة نظر جديدة ومغايرة لما كان معروفاً ومألوفاً من قبل وزاد الاعتقاد بين الاقتصاديين على أن التعليم هو الأساس الذي ينهل منه البشر لصقل المواهب والمهارات وزيادة القدرة على الإنتاج فهو يفيد في الحاضر والمستقبل، وتتعدى عائداته بما يفوق كل ما أنفق عليه من مال وجهد. وبدأ مفهوم رأس المال البشري Human Capital في الشيوع بين علماء الاقتصاد، وهو ما يقابل رأس المال المادي Fixed Capital.

ولقد مرت عملية النظر إلى التعليم ( التربية ) كعملية استثمار بمرحلتين[2].

مرحلة لاحظ فيها المفكرون والباحثون فروقاً عامة واضحة بين المتعلم وغير المتعلم في جوانب عديدة كالإنتاج والتطوير والتفكير والإدارة والسلوك وغيرها مما دفعهم إلى تقرير وجود آثار وعوائد إيجابية اجتماعية وثقافية واقتصادية في

---

(١) محمود عابدين، ١٩٩٠م. المرجع السابق، ص٥٠- ٥١ .

(٢) سعيد إسماعيل علي، ١٩٩٠م، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه، مرجع سابق، ص١٢- ١٣ .

إعداد البشر.

وكان من الأسماء التي لمعت في تلك المرحلة جيمس ستيوارت Sir J. Stewart وآدم سميث A.Smith وهيوم Hume ودافيد ريكاردو .D.Ricardo وغيرهم كثير. وتلت هذه المرحلة مرحلة القياس وفيها حاول الباحثون قياس بعض آثار التعليم في الدخل الفردي والوطني. وشاعت في تلك المرحلة أسماء بارزة على قمتهم شولتز وإدوارد دينيون Denioon .E وجاري بيكر G.Beaker وغيرهم. ومن خلال المرحلتين السابقتين أصبح جلياً أن العملية التعليمية للإنسان تمثل عائداً استثمارياً فما هو هذا الاستثمار؟ أهو استثمار أم استهلاك؟ بغض النظر[1] عن مدى عائده الاجتماعي أو الاقتصادي.

فهو يؤثر في ثقافة الفرد وسلوكه ومعارفه. ويزيده قدرة وطموحاً على تخطي العقبات. ويحثه على المثابرة لتغيير الواقع.

كما أنه يساهم[2] كثيراً على ترشيد الإنفاق وينمي عقله وذهنه وفكره وهو بالتالي يؤثر في مقدرة الإنسان في أداء العمل البناء المنتج .

وهناك من يعتبر[3] الإنفاق على التعليم إنفاقاً استهلاكياً سواء كان الإنفاق من قبل الأسرة أو من قبل الحكومة. ولذا فإن حساب الدخل[4] الوطني يعامل الإنفاق التعليمي أنه استهلاك نهائي وهناك ثلاثة أنواع من الاستهلاك:

- استهلاك يشبع رغبات المستهلك وهو يمثل الاستهلاك الحقيقي.
- استهلاك يدعم القدرات وهو يمثل الاستثمار الحقيقي.
- استهلاك يمزج بين النوعين السابقين أي بين الاستهلاك والاستثمار وهو يمثل

---

(١) منذر عبد السلام، ١٩٧٤م، دراسات في اقتصاديات التعليم، بيروت، ص٢٠ .

(٢) حامد عمار. ١٩٦٤ ، في اقتصاديات التعليم، مركز تنمية المجتمع والعالم العربي، سرس الليان. القاهرة، ص٦٤ .

(٣) Mark Blaug, Opcit,p.16 .

(٤) حسين محمد جمعة المطوع، ١٩٨٧م، مرجع سابق. ص٥٩ .

معظم الأنشطة التي يقوم بها الإنسان أو معظم ما ينفق على تعليم الإنسان وينمي قدراته مثل الأنشطة التالية:

- التعليم النظامي من حضانة و روضة وابتدائي وإعدادي وثانوي وجامعي.
- التدريب سواء كان في المصنع أو المزرعة أو المكتب.
- محو الأمية وتعليم الكبار مما يدفع بهذه الفئة إلى المشاركة في دفع عجلة الإنتاج.
- الهجرة سواء كانت للأفراد أو الجماعات أملاً في زيادة دخولهم.
- ما ينفق على النواحي الصحية مما يزيد من حيوية الإنسان وزيادة نشاطه وقدرته على الإنتاج بكفاءة عالية.

والبند الأخير قد يعتبر الإنفاق عليه في الدول النامية إنفاقاً بحتاً لأن عائده غير منظور إلا لفئة المثقفين الواعين. فإن الاهتمام بالصحة يقلل من الوفيات ويزيد من أعمار الأفراد بإذن الله .

كما أن الإنفاق على التدريب وخصوصاً في النواحي الصناعية لا يجب الاستهانة به أو التقليل منه وخصوصاً في الدول المتقدمة. وهو لا يقل بأي حال من الأحوال عما ينفق في التعليم في المدارس والجامعات.

ويقول شولتز[1] أنه يجب أن يدخل في التقييم أيضا ما ينفق على تعليم الأفراد الذين لا يدخلون سوق العمل نتيجة البطالة، وهذه الفئة لو وجدت فرصة العمل لزادت من الدخل الوطني.

ولقد قام هاربيسون مايرز Harbison Myers[2] بتقسيم العالم إلى أربعة مستويات اقتصادية ذات تعليم مميز كما يلي:

---

(١) Blaug M.1971,Economics of Education . vol, Opcit.p.23 .

(٢) Harbison, F. and Myers C.A. 1964, Education. Manpower and Economic Growth . McGraw – Hill Company.

- بلاد متخلفة Undevlopment Countries
- بلاد نامية جزئياً Partiary Developed Countries
- بلاد شبه متقدمة Semi–Advanced Countries
- بلاد متقدمة Advanced Countries

يتميز المستوى الأول بأن التعليم فيه متخلف وإمكانات المدارس محدودة والجامعات تكاد تكون معدومة والتعليم المهني لا يحقق أهدافه.

والمستوى الثاني يتميز بأن التعليم يتطور فيه بسرعة والتعليم الجامعي معظمه نظري ولكن نوعية التعليم في الجامعات منخفض.

وفي المستوى الثالث قطع التعليم فيه شوطاً كبيراً من التقدم ( مثل مصر ) والتعليم الجامعي والتوسع فيه مرتفع ولكن به كثافة طلابية وفقر في الإمكانيات.

وفي المستوى الأخير، يتميز التعليم بارتفاع نسبة المقيدين في جمع مراحله، ونسبته في الكليات العملية أعلى منه في النظرية.

وحقيقة لا يمكن إنكارها[1] أن التعليم يولد طلباً قوياً وحاجة ملحة لمزيد من التعليم، فنمو التعليم الابتدائي يطلب مزيداً من التعليم الثانوي والأخير يطلب مزيداً من التعليم العالي، فالطلب على التعليم لا يشبع أبدا بعكس الطلب على الحاجات المادية التي قد يشبع منها السوق في وقت ما ولكن العلم يفتح طريقاً للعقل لمزيد من الاستطلاع والبحث. فالتعليم بهذه الحقائق استثمار واستهلاك بدرجات متفاوتة في المستويات الاقتصادية الأربعة السابقة.

وكان أول من اعتبر التعليم نوعاً من الاستثمار الوطني هو ألفريد مارشال الذي أكد على ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية

(١) Frederick Harbison, 1963, Education For Development, Scientific American ,vol.24,no.3 p.147 .

وضرورة مساهمة الدول في تحمل نفقات التعليم.

والنوع الثالث من الاستهلاك- الذي أشرنا إليه سابقاً- وهو الاستهلاك الذي يمزج بين الاستهلاك والاستثمار- وهو ما يؤكد عليه شولتز[1] الذي يعتبر التعليم استهلاكاً في المستقبل أي استثماراً من وجهة نظره، لأن التعليم كما أنه يزيد الفرد قدرة على الإنتاج، فإنه يؤهله على الاستمتاع بأمور الحياة، فاستغلال وقت الفراغ بصورة علمية مثل القراءة أو ممارسة نوع من الرياضة ما هي إلا نتيجة من نتائج التعليم، وهذه الممارسات[2] تزيد الفرد نشاطاً وحماساً على العمل فهي استثمار يزيد من عائده وبالتالي يرفع من دخل المجتمع. ولذا فإن التعليم له قيمة في حد ذاته فإلى جانب أن له عائداً اقتصادياً على الفرد والمجتمع فله آثار إيجابية كثيرة على سلوك وخلق الفرد ويزيده ثقافة ومعرفة، ويعمل على توجيهه بطريقة سليمة للاستمتاع بمباهج الحياة الدنيا بما فيها من آيات من خلق الله، وصنع الإنسان.

ويعرف شولتز[3] التعليم على أنه صناعة لإنتاج أفراد ذوي كفاءات عالية في كل مجالات الحياة، وذلك على عكس قطاعات العمل الأخرى التي تنتج أفراداً كل في نطاقه، ويتميز التعليم بأنه منتج ومستهلك في آن واحد.

والتعليم وإن كان استهلاكاً في مظهره العام فله آثار إيجابية عديدة وواضحة:

- فهو ينمي المواهب ويتعهدها بالرعاية والتوجيه.
- يزيد الفرد قدرة على مجابهة الحياة بظروفها المختلفة وتعقيداتها المتشعبة اجتماعية كانت أو اقتصادية أو سياسية.
- يكتسب الفرد الخبرة والمعرفة فيزداد قدرة على الإنتاج والعطاء وبالتالي يرتفع

---

(١) The Economic Value of Education, Schultz , T. W. , 1963. New York Columbia, University,p10- 38 .

(٢) محمد سيف الدين فهمي، ١٩٦٥م، التخطيط التعليمي، مكتبة النجلو المصرية، ص٢٧- ٢٨.

(٣) Schultz, T. W. 1963, The Economic Value of Education, Opcit p.7 .

دخله ومستواه المعيشي .

❖ يوسع مدارك الجميع ويكشف عن النابهين الذين تحتاج إليهم البلاد للرقي من خلال البحوث والدراسات التي تكون الركائز في كل مجالات الحياة صناعية كانت أم زراعية.

والتعليم بهذه المظاهر وتلك الممارسات يرتكز على زاويتي الاستهلاك والاستثمار، وهما تكادان تندمجان فلا يمكن القبول بواحدة دون الأخرى، حتى أصبح من المرجح أن نؤكد أن للتعليم حتمية اقتصادية مزدوجة استهلاك واستثمار. وهذا يثبت الفرضية الأولى.

ومما سبق يتضح أن التعليم استهلاك واستثمار ولكن الحاجة ماسة إلى الجانب الاستثماري فيه من خلال عمليات التدريب في المصانع وكذلك مراكز التدريب بفئاتها المختلفة. أما الجانب الاستهلاكي المنظور للتعليم فهو يتركز في التعليم العام.

ويحدد ما ينفق على التعليم عموماً احتياجات التنمية الاقتصادية وخاصة في البلاد المتقدمة التي تضع أطراً للخريجين، أما في البلاد المتخلفة فإن التعليم فيها لا يسير غالباً على دراسة، فنجد أن خريجي فئة من الفئات[1]، وخصوصاً الجامعيين يزيدون عن حاجة السوق، ولا تتمكن الدولة من استيعاب كل الخريجين لأنها لا تستطع أن تواجه نفقات استيعابها، وينتج عن ذلك أن الدولة تهدر من مواردها مصدراً ذا شقين، الأول يتعلق بنفقات التعليم والثاني وهو عدم إنتاجية هذه الفئة المعطلة التي تتراكم مشكلتها عاماً بعد عام. ومن الملاحظ أن ما ينفق على التعليم في دول العالم الثالث يخضع لعامل هام وهو غناها أو فقرها.

---

(١) Ingvat sevennilson, freid rich edding and leonal elvin, 1968, Education and Social wElfare . UNESCO. P.844.

# الفصل الرابع

## التعليم ورأس المال البشري

لقد أدرك الاقتصاديون منذ فترة غير وجيزة أهمية الإنسان في النمو الاقتصادي، واعتبروه جزءاً هاماً من ثروة الأمم، ويقاس ذلك بما يقدمه من عمل وجهد وبناء، إذ لوحظ أن الزيادة في الإنتاج كبيرة بالمقارنة بالزيادة في كل من المستخدم من الأرض أو عدد ساعات العمل للفرد أو رأس المال المادي. ولقد نما رأس المال البشري في المجتمعات المتقدمة عن رأس المال المادي بدرجة كبيرة وكان ذلك نتيجة لارتفاع مستوى تعليم القوى العاملة، وأن هذا النماء يعتبر أهم خصائص النظام التعليمي والتدريبي في هذه المجتمعات. ويقول شولتز[1] أنه من الواضح أن الناس يكتسبون عن طريق التعليم وغيره مهارات ومعارف. وهذا يؤكد حقيقة هامة أن الاقتصاد لا يعتمد فقط على تطوير وتحديث الآلات والماكينات ولكن يعتمد بالدرجة الأولى على تدريب الفرد وكفاءته، ومدى قدرته على استيعاب التقنية الحديثة المعقدة والمتشابكة، وكثيراً مما نسميه استهلاكاً هو في الحقيقية نوع من أنواع الاستثمار، والتعليم هو أهم عناصر الاستثمار البشري وبانتشار التعليم والاهتمام به تنحصر الأمية وتكاد تختفي في المجتمعات المتقدمة. وبالتالي تزداد التنمية، إذ أن التعليم ضروري لتنمية القوى العاملة والأيدي الفنية المدربة وهي المحرك الأساسي في عملية التنمية الاقتصادية، ويتناول هذا الفصل مبحثين هما:

**المبحث الأول** : دور الاستثمار في التعليم على النمو الاقتصادي.

**المبحث الثاني**: القوى البشرية كمفهوم في رأس المال.

---

(١) T.W. Schultz, 1961.Investment in Human Capital in , M. Blaug economic of education, 1971,p.13-33 .

المبحث الأول: دور الاستثمار في التعليم على النمو الاقتصادي

قام الاقتصاديان[1] شولتر ودينسون كل بمفرده في بداية الستينيات بإثبات أن للتعليم مساهمة مباشرة في زيادة الدخل الوطني وذلك عن طريق رفع كفاءة وإنتاجية اليد العاملة. واستخدم دينسون وآخرون فكرة دالة الإنتاج لقياس مصادر النمو المختلفة في الولايات المتحدة من عام ١٩١٠- ١٩٦٠م باستخدام دالة الإنتاج البسيطة المعروفة بدالة Cop -Douglas ويعبر عنها كما يلي :

$$Y=F(K,L)$$

حيث أن : Y=الإنتاج الكلي

L= رأس المال البشري

K= رأس المال المادي

وعندما استخدم دينسون هذه الفكرة وجد أن بعض الزيادة في الإنتاج الكلي لا ترجع إلى الزيادة في رأس المال المادي أو البشري، واستنتج أنه لابد من وجود عوامل أخرى والتي اكتشفها فيما بعد وهي الاستثمار في التعليم، ويمكننا تصور العلاقة بين العلم[2] والتكنولوجيا والإنتاج في الشكل التالي :

أثر الإنتاج على التكنولوجيا سهم رقم (١)

وأثر التكنولوجيا على العلم سهم رقم (٢)

وأثر التكنولوجيا على الإنتاج سهم رقم (٥)

وأثر العلم على الإنتاج سهم رقم (٣)

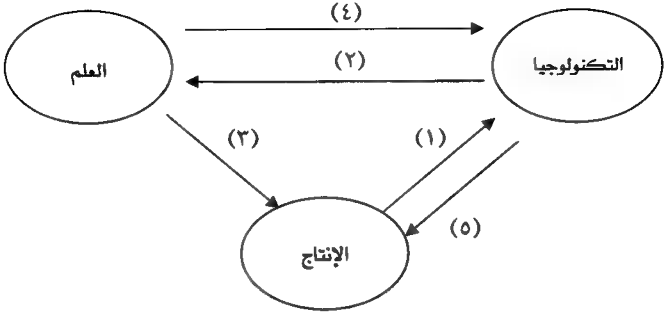
وأثر العلم على التكنولوجيا سهم رقم (٤)

---

(١) محمد محروس إسماعيل، اقتصاديات التعليم، مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة، مرجع سابق، ص٢٢ .

(٢) د. محمد رضا العدل، اقتصاديات التعليم، بعض الاعتبارات المنهجية، مرجع سابق، ص٤ .

وقد كان أثر العلم على الإنتاج والتكنولوجيا والذي يمثله السهمان ٣,٤ ضئيلاً جداً، أما في الوقت الحاضر فقد اتضح وبرز هذا الدور بشكل هام.




وهنا نطرح سؤالاً وهو كيف تنعكس العلاقة بين العلم والإنتاج على العملية الإنتاجية؟ وتكون الإجابة في أن نمو العلم وتقدمه يعني تزايد المعرفة والمعلومات وهذا التحسن ينعكس على تحسن في وسائل الإنتاج أو فنونه أو مواده أو تنظيمه... الخ. ولقد بين[١] مارشال أهمية التعليم وخاصة التعليم الفني الذي يرفع من قدرة الإنسان على زيادة الإنتاج.

إن ربط التعليم بالنمو الاقتصادي مبدأ هام أخذ به الاقتصاديون من خلال دراسات عديدة كما بينا ذلك من قبل، ولكن يجب التأكيد على أن التعليم ليس هو الشكل الوحيد للاستثمار البشري، إذ أن هناك الإنفاق على الصحة يعتبر مسلكاً هاماً آخر من مسالك الاستثمار البشري، فالخدمات الصحية[٢] لها مضمونان أحدهما كمي والآخر نوعي فالاهتمام بالصحة يقلل من معدل الوفيات

(١) John Vsizey. The Economics of Education p.15-25 .

(٢) حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق. ص٦٠ .

بين الأطفال ويزيد من أعمار الأفراد وهذا في حد ذاته مضمون كمي، كما أن الاهتمام بالصحة يجعل الأفراد قادرين على البذل والعطاء، وهذا مضمون نوعي.

ولقد تزايد[١] الاهتمام بموضوع الاستثمار البشري في الآونة الأخيرة في كثير من أجزاء العالم وخاصة في صورة التعليم، ويعود ذلك إلى عوامل عدة منها:

- زيادة نفقات التعليم مما دعا المختصين في هذا المجال لدراسة الفائدة الاقتصادية التي تعود على الأمم.
- تغير النظرة إلى التعليم على أن له آثار إيجابية استثمارية واضحة بعد أن كان الاعتقاد السائد على أنه خدمة اجتماعية استهلاكية.
- زيادة عدد الطلاب مما زاد في الإنفاق على هذا المجال.
- أصبح التعليم أحد المصادر الرئيسية لزيادة دخل الأفراد وهذا بالتالي يؤدي إلى تطلع الأفراد لزيادة التعليم.
- إن تحسن الدخل الوطني يؤدي إلى زيادة فرص العمل، وأن زيادة معدلات التنمية الاقتصادية تحتاج إلى تحقيق مستوى عال من ذوي الكفاءة والتدريب والمهارة المهنية والحرفية، وهذا لا يتأتى إلا بزيادة أساليب التعليم وإدخال التقنية الحديثة.

ولا شك أن النهوض بمستوى التعليم يعتبر أحد المسائل الرئيسية التي تدعم الاقتصاد والتنمية، إذ يرتبط التطور الاقتصادي ارتباطاً وثيقاً بالتطور التعليمي. ولقد بدأت الأنظار تتجه لدور التعليم في التنمية الاقتصادية بعد ظهور العديد من الدراسات والأبحاث العلمية المتعلقة بقياس مساهمة التعليم في التنمية الاقتصادية. أظهرت دراسة دينسون Edward Denison[٢] على أن الاستثمار في رأس المال

(١) محمد يوسف حسين، ١٩٩٠م، أثر الانتشار التعليمي على التنمية الاقتصادية، (دراسة تحليلية في الدول النامية)، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي. ص٩١- ٩٢.

(٢) Mar Jean Bowman, 1968. Human Capital , Concepts and Measure, p.247 .

البشري لعب دوراً هاماً في النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وجد أن ٢٣ ٪ من زيادة الدخل الوطني في الفترة من عام ١٩٢٩ إلى ١٩٥٧م كانت نتيجة لارتفاع مستوى تعليم القوى البشرية العاملة، ونحو ٢٠ ٪ كانت نتيجة لتطوير المعرفة العامة في حين أن ١٥ ٪ فقط من هذه الزيادة كانت نتيجة لزيادة رأس المال.

وأن دراسة سولوو[1] الذي درس فيها النشاطات غير الزراعية في الولايات المتحدة الأمريكية أيضاً في الفترة ما بين ١٩٠٠ إلى ١٩٦٠م أظهرت أن التقدم التقني (وهو معروف بأن له صلة وثيقة بالتعليم ) كان سبباً في زيادة الناتج الوطني بنسبة ٩٠٪ .

ومثل هذه الدراسة توصل إليها ماسال[2] Massal في دراسته التي أجراها على الصناعات التحويلية في الولايات المتحدة الأمريكية أيضاً .

ولقد أظهرت دراسة "Auknust" في النرويج للفترة من عام ١٩٠٠ إلى ١٩٥٢م أن التحسن في القوى البشرية- مع بقاء العوامل الأخرى ثابتة- يؤدي إلى زيادة في الناتج الوطني مقدارها ١,٨٪ ء هذا في حين أن الزيادة في رأس المال المادي والزيادة في القوى العاملة نفسها- مع بقاء العوامل البشرية ثابتة- أدت إلى زيادة في الناتج الوطني قدرها ٠,٢٪ و ٠,٧ ٪ على التوالي، وإنه لمن المدهش حقاً أن الكثير من أصحاب العمل وخصوصاً في البلاد النامية لا تعرف الكثير عن التدريب أثناء الخدمة- يعني تدريب العامل وهو على رأس العمل لتطويره فكرياً وتقنياً. وهذا الجانب يجب أن تهتم به الحكومات كي ترتفع بمستوى القوى البشرية وبالتالي تزيد من الدخل الوطني لبلادها .

---

(١) عبد الله عبد الدائم، ١٩٦٦م، التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، دار العلم للملايين، ص٣٠٦ .

(٢) محمد جميل الحبيب، ١٩٨١م، التعليم والتنمية الاقتصادية، وزارة الثقافة والإعلام العراقية، ص ١١٩.

أما دراسة ردواي وسميث Reddaway and Smith[1] عن الصناعات التحويلية في بريطانيا في الفترة ما بين ١٩٤٨ م إلى ١٩٥٢م التي أوضحت أن عوامل التطور التقني ونواحي التعليم الأخرى أدت إلى زيادة في الإنتاج بمقدار ٧٥٪ وأن الربع الباقي من الزيادة في الإنتاج يرجع إلى زيادة في رأس المال المادي وزيادة القوى العاملة.

وهناك دراسة نيتامو لفنلندا[2] في الفترة ما بين ١٩٥٠م إلى ١٩٥٢م أظهرت أن تحسين العوامل التعليمية للقوى البشرية ساهمت في زيادة الناتج الوطني بمقدار١,٢٪ أما الزيادة في رأس المال المادي والزيادة في القوى العاملة أدت إلى زيادة في الناتج الوطني مقدارها ٠.٢٦ ٪ و ٠.٧٤ ٪ على التوالي.

والدراسات السابقة التي يشكل التعليم والثقافة[3] والبحوث العلمية وتقدم المعرفة الجزء الأعظم منها هي دراسات غير قابلة للقياس وهي تختلف بطبيعة الحال عن رأس المال والعمل ولكن كلاهما - من وجهة نظر بعض الاقتصاديين- يشكلان العوامل المتبقية. وهناك دراسات أخرى اهتمت بحساب معدل العائد من الإنفاق على التعليم وهذا النوع من الدراسات ناقشناه سابقاً عند الحديث عن تقييم المساهمة الاقتصادية للتعليم في النمو الاقتصادي، ولكن مما يمكن إضافته في هذا المجال هي بعض النتائج لمجموعة من الباحثين أمثال هوثاكر H.S. "Howthakker" ورينشا و"E.P.Renshaw" وجراي بيكر Gray S. Baker وكلها كانت عن الولايات المتحدة. وكانت نتائج[4] دراسة الباحث الأول (هوثاكر ) أن قيمة دخل الفرد طيلة الحياة عند سن الرابعة عشرة- بعد خصم الضرائب- هي ٢٥٣٨٠دولاراً بعد إتمام ثمان سنوات من التعليم في المدرسة

---

(١) عبد الله عبد الدائم، ١٩٦٦م. التخطيط التربوي مرجع سابق، ص٣٠٦- ٣٠٧.

(٢) مصدق جميل الحبيب. ١٩٨١م، التعليم والتنمية الاقتصادية. مرجع سابق، ص١٢٣- ١٢٤.

(٣) محمد يوسف حسين. ١٩٩٠م، أثر الانتشار التعليمي على التنمية الاقتصادية، مرجع سابق،ص٩٢.

(٤) S. Houthakker, 1959," Education and Income, Review of Economics and static's. -1, p.26 .

و٣٣٤٦١ دولاراً بعد إتمام التعليم الثانوي و ١٤٣٢ ٤ دولاراً بعد إتمام أربع سنوات من التعليم الجامعي.

وأظهرت نتائج[1] دراسة الباحث الثاني (رينشاو) أن متوسط العائد من التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من عام١٩٠٠- ١٩٥٠م تتراوح ما بين ٥٪ و١٠٪ .

أما نتائج دراسة الباحث الثالث (بيكر) فإنها أوضحت أن معدلات العائد من الإنفاق على التعليم للذكور البيض في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٤٠م و ١٩٥٠م كانتا ١٢,٥٪ و١٠٪ على التوالي.

وهناك دراسات أخرى[2] اهتمت بحساب معاملات الارتباط بين القيد بالمدارس والناتج الوطني الإجمالي، وجميعها أكدت أن هناك ارتباطاً بين أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس ونصيب الفرد من الناتج الوطني الإجمالي، مثل دراسة اليونسكو التي أجريت على إحدى عشرة دولة في الفترة من عام ١٩٥٠م إلى عام ١٩٥٩م. كما أظهرت دراسة سيفينلسون وادنج واليفن ( Sevennilson, Edding, and Elvin) أن الدولة التي يكون نصيب الفرد فيها من الناتج الوطني منخفضاً لا تستطع أن توفر لمعظم الناشئين بين سن ١٥ وسن ١٩ تعليماً متفرغاً هذا في حين أن البلاد المتقدمة صناعياً حيث يكون نصيب الفرد فيها من الناتج الوطني الإجمالي عالياً فإن هذه الفئة من الناشئين (١٥- ١٩ سنة) تجد فرصة التعليم بسهولة ويسر. أما دراسة هانان "Hannan" ومحمد يوسف حسن فإنهما أظهرا نتائج تكاد تكون متعارضة. فدراسة هانان وجدت أن التعليم بكلتا المرحلتين الأولى والثانية يزيد الناتج الوطني الإجمالي خلال فترة خمسة عشر عاماً والمرحلة

---

(١) Returns of Education E. P. Renshaw, 1960. Estimating The Review of Economics and Static's -3-p.318-324 .

(٢) محمد يوسف حسن، ١٩٩٠م، أثر الانتشار التعلمي على التنمية الاقتصادية، مرجع سابق، ص٨٥- ١٢٥ .

الثالثة فهي ذات أثر سلبي صغير يكاد يكون غير موجود. هذا في حين أن دراسة محمد يوسف حسن بينت أن التعليم بالمرحلتين الأولى والثالثة يزيد من الناتج الوطني الإجمالي، أما التعليم بالمرحلة الثانية وكذلك حجم السكان في ١٩٨٥م فهما ذو أثر سلبي صغير.

وقد يعزى هذا الخلاف بين نتائج دراستي هانان ومحمد يوسف إلى اختلاف فترة البيانات التي استخدمت في الدراستين، فدراسة هانان كانت للفترة من ١٩٥٠ إلى ١٩٦٥ م أما دراسة محمد يوسف فكانت للفترة ما بين ١٩٧٠ - ١٩٨٥ م أو إلى اختلاف الدول المستخدمة في الدراستين، أو إلى اختلاف طريقة تحليل البيانات التي استخدمها الباحثان.

هذا ويضيف محمد يوسف أن الانتشار التعليمي لا يزيد بالضرورة الناتج الوطني الإجمالي في الدول المختلفة مما يدعونا إلى الحاجة الهامة للدراسة المستمرة لتقويم أثر التعليم على التنمية الاقتصادية ممثلة في زيادة الناتج الوطني الإجمالي. ومن الواجب أن يقوم في ذهننا دوماً أننا حينما نقدر الأثر الاقتصادي لانتشار التعليم إنما نقدر جانباً واحداً من آثاره فهناك الجوانب الاجتماعية والخلقية والفكرية، وكلها تؤدي في النهاية إلى حضارة الإنسان وسعادته.

ولقد توصل شولتز إلى بعض النتائج والملاحظات على الاستثمار في رأس المال البشري وهي:

١- " أن رأس المال البشري عرضة للتدهور والقدم نتيجة لعدم الاستخدام كما يحدث في حالات البطالة وهو يحتاج إلى صيانة وتجديد".

وهنا نضيف أن رأس المال البشري يحتاج دائماً إلى بدائل عملية أو توسيع قاعدة العمل الموجودة لإيجاد فرص العمل للبطالة المتزايدة على مستوى العالم.

٢- تقوم بعض الهيئات والمؤسسات على تقليص العمالة إما نتيجة لتقنية أو

تقليلاً للنفقات، وحرصاً على الربح وزيادة العائد، وكل هذه الحالات قد تكون هدراً لكفاءات علمية مثل المهندسين وغيرهم من الفنيين الذين أنفقت عليهم الدولة لإيجاد كوادر نافعة في الاستثمار البشري. وهنا نعتبر أن هذا البند متعلق بسابقه إذ أنه يجب على الحكومات والهيئات والمؤسسات التوسع في قاعدة العمل أو إنشاء مؤسسات جديدة لضم هذه القوى البشرية الثرية علما للاستفادة منها وتقليل البطالة وتقليصها ومحاولة التخلص منها. وهذا شأن له فوائد عديدة، **أولاً** زيادة إجمالي المنتج الوطني، **ثانياً** زيادة دخل الأفراد، **ثالثاً** التخلص من مشاكل العاطلين وعدم تحولهم إلى مجرمين في المجتمع، وهذا الأمر الأخير له فوائد اجتماعية جمة بزيادة رفاهية الأسرة، وتدفع الشباب إلى تكوين أسر جديدة نافعة في المجتمع.

٣- تشجيع الاستثمار في رأس المال البشري وذلك بحث البنوك والهيئات والجامعات على تحمل نفقات التعليم للطلبة الغير قادرين أو تقديم قروض طويلة لمن يريد تكملة تعليمه.

٤- وجوب الاهتمام بزيادة الاستثمار في التعليم والصحة لمحدودي الدخل من أفراد الشعب، لأن من الأسباب الرئيسية لهذه الفئة بعدم انخراطهم في المؤسسات التعليمية قد يكون مرجعه لقلة الدخل الذي قد يؤدي أيضاً إلى اعتلال صحتهم لسوء التغذية. فالمجتمعات مطالبة بحث القادرين على الاستثمار في رأس المال البشري حتى تتحول فئات غير القادرين إلى عناصر بشرية منتجة في المجتمع.

٥- إن هناك اهتماماً كبيراً – في كثير من بلاد العالم خاصة – دول العالم الثالث- في الاستثمار في بعض التخصصات على حساب التخصصات الأخرى مما يؤدي إلى استخدام بعض القوى العاملة ذات الكفاءة والمهارات للعمل في مجالات تختلف عن تخصصاتهم أو في مجالات لا تحتاج لمثل كفاءاتهم العالية

فتكون النتيجة هي هدر الكفاءات العلمية التي أنفق عليها وكذلك تحطيم نفسيات هذه الكفاءات بوضعهم في المكان غير المناسب.

٦- إن المجتمع الذي أنفق على القوى البشرية المتعلمة لتكون عنصراً صالحاً ومنتجاً له الحق في أن يضع قيوداً للاستفادة من الموارد البشرية كأن يلزم الخريجين من الجامعات بالعمل في مؤسسات الدولة لمدد حسب الحاجة.

٧- على الدول النامية أن تنظر بعين الاهتمام إلى الاستثمار في رأس المال البشري بالتعليم والتدريب والعناية بالصحة كي تدفع عجلة التنمية الاقتصادية.

ولقد ألمحنا سابقاً إلى دراسة هاربسون ومايرز (Harbison and Mayers) اللذين قسما بلاد العالم إلى أربعة مستويات اقتصادية وهي البلاد المتخلفة والنامية جزئياً وشبه المتقدمة والمتقدمة. فنجد أن القوى البشرية في المستوى الأول لم تنل حظاً كافياً من التعليم إذ أن نسبة التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية لا تزيد عن ٤٠٪ والتعليم الثانوي لا يستوعب أكثر من ٢,٧٪ ممن هم في سن هذه المرحلة، وظاهرة التسرب والفاقد التعليمي كبير، وقليل من بلاد هذا المستوى بها بعض المعاهد العالية، والوعي التعليمي بين القوى البشرية عموماً ضعيف وتأثيرهم بالتالي في الاقتصاد الوطني أيضاً محدود.

أما البلاد النامية جزئياً فإن القوى البشرية فيها قطعت شوطاً محدوداً على طريق التقدم نتيجة لزيادة التعليم فيها من حيث الكم الذي يتركز في المرحلة الابتدائية، وبالتالي أثر على زيادة في الدخل الوطني، ولذلك كانت على حساب الكيف ونوعية التعليم وانخفاض في مستواه، لأن نسبة التسرب والفاقد لازالت كبيرة. كما أن هذه البلاد تعاني نقصاً في المدرسين، ولا تزيد نسبة المقيدين في التعليم الثانوي عن ١٦٪ ويوجد لدى هذه البلاد جامعات ولكن اهتمامها موجهاً إلى التعليم النظري، كما أن هناك محاولات نظرية لتعليم الكبار. وفي البلاد

شبه المتقدمة فإن قواها البشرية قطعت شوطاً معقولاً على طريق التقدم أكثر من المستوى الثاني، ونسبة المقيدين في المرحلة الابتدائية تصل نحو ٨٠٪ ومشكلة التسرب فيها أقل من المستويين السابقين، والتعليم الثانوي متنوع ويميل إلى الأكاديمي، ويهدف إلى الإعداد للجامعات والمعاهد العالية والفنية والتقنية أما في البلاد المتقدمة، فإن القوى البشرية قطعت شوطاً كبيراً على طريق التقدم نتيجة لارتفاع مستوى التعليم في جميع مراحله والاهتمام موجه للبحث العلمي في الجامعات فهي قادرة على التوصل إلى أعظم الاكتشافات العلمية، كما أن القوى البشرية مدربة تدريباً عالياً وذوي خبرة واسعة ولا سيما المهندسين والأطباء والعلماء ومديري الأعمال والإداريين. ولقد لفت نظر هاربسون ومايرز أن هذه البلاد تتميز باهتمام خاص بالجامعات لما يكتسب خريجوها من مكانة وطنية عالمية. كما أن البلاد الصناعية عموماً تتميز بارتباط قوي بين البناء الاقتصادي ونظمه وبين الأنظمة التعليمية السائدة في هذه البلاد. ويعتقد هاربسون أن القوى البشرية في أي دولة من دول العالم هي مصدر ثروتها سواء من الناحية المادية أو الاقتصادية أو السياسية أو الثقافية، وأن السبب الأساسي في تخلف بلاد العالم الثالث ليس الفقر في الموارد الطبيعية ولكن التخلف في مصادرها البشرية.

ومن هنا فإن واجبها الأول هو بناء رأس مالها البشري بحسن التعليم والتربية والتدريب والاهتمام بالصحة العامة لجميع أفرادها من أطفال ونساء ورجال. وعلى كل بلد من هذه البلدان أن تفكر في الاستراتيجية التي تفيده في بناء وإعداد وتنمية مصادره الإنسانية.

## المبحث الثاني: القوى البشرية كمفهوم في رأس المال

لقد اعتمدت الثورة الصناعية الأولى[١] على البخار ورأس المال، واعتمدت الثورة الصناعية الثانية على الطاقة والقوى النووية والإدارة الحديثة، أما الثورة الثالثة والتي عبر بها الإنسان إلى القرن الحادي والعشرين، هي ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي الذي يعتمد على الإنسان، حيث أن تقدم ورقي الأمم لم يعد يقاس بما لديها من ثروات طبيعية بل أصبحت الثروة الحقيقية تكون في قدرات وطاقات أفرادها، فالعقل البشري هو مصدر قوة الأمة، ولا يشك أي إنسان في أن القوى البشرية المتعلمة والمتدربة والمثقفة هي الأساس في أي عملية تنمية، هذا مما دعا إلى إعادة النظر في أبعاد عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مع إعادة التقدير لأهداف وأولويات المجتمع وتركزت في تخطي عقبات التنمية التي تعاني منها كافة الدول النامية والتي تنعكس في مشكلات البطالة والفقر، وتزايد الديون الخارجية، وزيادة أعباء الدفاع والأمن والسعي لتوفير الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع.

وبالتالي أصبحت النظرة إلى الاستثمار في تعليم البشر كالاستثمار الحقيقي في المشروعات الإنتاجية الأخرى، وفكرة أن التعليم يعد شكلاً من أشكال الاستثمار الذي يساهم في تطوير الفرد والمجتمع لم تعد فكرة جديدة فقد نوه عنها آدم سميث منذ قرنين من الزمان وكما ذكر سابقاً فقد أصبح موضوع اقتصاديات التعليم حقلاً منفرداً من الدراسة.

ولقد اتفقت الدول بضرورة التغيير لأهداف التعليم وأساليبه وعملياته من منطلق النظرة له بأنه استثمار في البشر تتحدد به مستقبل الأمم. ومن مظاهر الاهتمام

---

(١) د. أفكار محمد قنديل، تقييم مشروعات الاستثمار الاجتماعية مع التطبيق على التعليم الجامعي، رسالة دكتوراة في إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ١٩٩٣م، ص١٤.

بتطوير التعليم على المستوى العالمي، صدور[1] التقرير الرئاسي في الولايات المتحدة عام ١٩٨٣م بعنوان "أمة معرضة للخطر" والذي حذر من عدم صلاحية النظام التعليمي الأمريكي لإعداد مواطني القرن الحادي والعشرين.

وقد تبنت العديد من الدول خططاً وبرامج للنهوض وتطوير التعليم بها ، ورصدت الدول قدراً من دخلها الوطني للتعليم بمراحله المختلفة وذلك نتيجة للإدراك التام بأن التنمية الاقتصادية تحتاج إلى قوى بشريه واعية متعلمة.

(١) عزت عبد الموجود ، بعض منهجيات اقتصاديات التعليم العالي، تقرير مقدم للدورة الرابعة والعشرون لمجلس إتحاد الجامعات العربية والمؤتمر العلمي لاقتصاديات التعليم العالي في الوطن العربي ومكانتها من خطط التنمية ، الدوحة: إتحاد الجامعات العربية ، أكتوبر ١٩٩١م، ص٣- ٤.

# الباب الثاني

## الإنفاق على التعليم وتمويله

الفصل الأول : تطور الإنفاق على التعليم في دول العالم والضغوط المؤثرة عليه.

الفصل الثاني: ميزانية التعليم والعوامل المؤثرة عليها.

الفصل الثالث : تمويل التعليم .

# الفصل الأول

## تطور الإنفاق على التعليم في دول العالم والضغوط المؤثرة عليه

يجب أن ننوه في البداية إلى أن نجاح العملية التربوية تتطلب الاهتمام بعوامل عديدة منها المعلم والمنهج والإدارة .... وغيره، ولكي نضمن نجاح هذه العوامل فإنه يجب توفير الأموال اللازمة لتمويل التعليم واقتطاع المبالغ اللازمة له من الميزانية العامة للدولة ولكن ما هي النسبة المثلى المفروض تحديدها للتعليم ؟ وكيفية توزيعها على مراحل التعليم والمستويات المختلفة حتى يتم الوصول بالعملية التعليمية إلى أفضل المستويات لنحصل على أفضل النتائج خاصة وأن النظرة إلى التعليم قد تغيرت وأصبح ينظر له كاستثمار في القوى البشرية. وفي هذا الفصل سنحاول تحديد النسب المثلى المفروض تخصيصها من الميزانية العامة للدولة ومن الدخل الوطني، كما سنذكر بعض الضغوط التي تؤثر على عدم التوسع في الإنفاق على التعليم والضغوط المضادة والتي تشجع على هذا التوسع، ويتناول هذا الفصل المباحث التالية:

- **المبحث الأول** : تطور الإنفاق على التعليم في دول العالم.
- **المبحث الثاني** : مؤشرات الإنفاق العام على التعليم.
- **المبحث الثالث**: الضغوط المؤثرة على ميزانية التعليم.

## المبحث الأول : تطور الإنفاق على التعليم في دول العالم.

نعني بكلمة الإنفاق العام على التعليم هي جمع الأموال التي تدرج في موازنات الحكومة أما الأموال التي تنفق على التعليم من جانب الأفراد والقطاع الخاص لا تدخل ضمن هذا التحليل.

ويزيد دور الحكومات في الإنفاق على التعليم في الدول النامية ويقل دورها نسبياً في الدول المتقدمة ويتعاظم دور القطاع الخاص بها، ولكن يظل دور الحكومات مؤثراً في هذه البلدان أيضاً.

ونعبر[1] عن حجم الإنفاق على التعليم بعدة مؤشرات منها :

١. إجمالي الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الوطني الإجمالي.

٢. إجمالي الإنفاق على التعليم كما يظهر في الموازنات الخاصة بالحكومات.

٣. نصيب المواطن من الإنفاق على التعليم.

ونلاحظ أن نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج الوطني الإجمالي أخذت في الزيادة بالنسبة للعالم ككل بشكل بطيء حيث بلغت عام ١٩٧٠م ٥,٢٪ وفي عام ١٩٨٥م وصلت ٥,٦٪ ولم تزد في عام ١٩٨٧م. وقامت الدول الصناعية المتقدمة بتقليص الأموال المخصصة للتعليم منذ أواخر السبعينيات وخلال الثمانينيات للتغلب على العجز المتفاقم في موازناتها.

وخاصة في إنجلترا والولايات المتحدة كما هو واضح في الجدول التالي رقم(٦).

---

(١) د. محمد محروس إسماعيل، اقتصاديات التعليم مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة، مرجع سابق. توزيع دار الجامعات المصرية، ص٨٩ .

### تقديرات الإنفاق العام على التعليم في العالم خلال الفترة ١٩٧٠- ١٩٨٧م

| مجموع الدول | اجمالي الإنفاق (بليون دولار) | | | | | نصيب المواطن من الإنفاق العام على التعليم بالدولار | | | | | كنسبة من الناتج الوطني الإجمالي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ١٩٧٠م | ١٩٧٥م | ١٩٨٠م | ١٩٨٥م | ١٩٨٧م | ١٩٧٠م | ١٩٧٥م | ١٩٨٠م | ١٩٨٥م | ١٩٨٧م | ١٩٧٠م | ١٩٧٥م | ١٩٨٠م | ١٩٨٥م | ١٩٨٧م |
| اجمالي العام | ١٥٨ | ٣٣٠ | ٦١٨ | ٦٨٥ | ٩٢٨ | ٤٤ | ٨٣ | ١٤١ | ١٤٤ | ١٨٨ | ٥.٢ | ٥.٦ | ٥.٥ | ٥.٦ | ٥.٦ |
| الدول المتقدمة | ١٤٤ | ٢٩٠ | ٥٣٥ | ٥٩٠ | ٨١٨ | ١٤٠ | ٢٧٠ | ٤٧١ | ٥١٢ | ٧٠٤ | ٥.٧ | ٦ | ٦ | ٦ | ٥.٩ |
| الدول النامية | ١٤ | ٣٩.٩ | ٩٣.١ | ٩٥.٣ | ١١٠ | ٥ | ١٤ | ٢٩ | ٣٦ | ٣٩ | ٢.٩ | ٣.٥ | ٣.٨ | ٤ | ٤.١ |
| امريكا الشمالية | ٧١.٨ | ١١٣ | ٢٠٥ | ٢٩٣ | ٣٣٨ | ٣١٧ | ٤٧٤ | ٨١٦ | ١١٠٨ | ١٢٥٧ | ٦.٧ | ٦.٤ | ٦.٧ | ٦.٩ | ٦.٩ |
| اوروبا | ٦٢.٩ | ١٤٣ | ٢٥٠ | ٢١٩ | ٣٤٨ | ٩٠ | ١٩٧ | ٣٣٥ | ٢٨٥ | ٤٥١ | ٥.١ | ٥.٧ | ٥.٥ | ٥.٥ | ٥.٥ |
| افريقيا | ٢.٤ | ٧ | ١٨.١ | ١٨.٦ | ١٩.٩ | ٧ | ١٨ | ٤١ | ٣٦ | ٣٧ | ٤.١ | ٤.٥ | ٥ | ٥.٨ | ٦.٦ |
| البلاد العربية | ١٨ | ٨.٤ | ١٨.١ | ٢٣.٨ | ٢٦.٧ | ١٥ | ٦٢ | ١١٣ | ١٣٦ | ١٣٤ | ٥ | ٥.٩ | ٤.٤ | ٦.٢ | ٦.٦ |

المصدر: UNESCO, Statistical Year book, 1987 and 1988 G, Table 2. 12:

ويرجع عدم الزيادة[1] الحقيقية في الإنفاق على التعليم في البلدان النامية بصورة كبيرة إلى الأسباب الآتية:

(١) د. محمد محروس إسماعيل، المرجع السابق، ص٩٣.

١. ارتفاع معدل التضخم في البلدان النامية خاصة في فترة السبعينيات والثمانينيات.
٢. بلغت زيادة عدد السكان في الدول منخفضة الدخل نسبة ٢,٩٪ وهذا أدى إلى زيادة عدد الأطفال في سن دخول المدارس وبالتالي زيادة الأموال لمواجهة هذه الزيادة.
٣. انخفاض معدل الزيادة في دخل الفرد وانخفاض متوسط الدخل ذاته بالنسبة للدول النامية قلل من الحافز لدى الآباء إرسال أبناءهم إلى المدارس وجعلهم يرسلونهم إلى العمل للحصول على دخل لمعاونة أسرهم الفقيرة.

وأدت هذه العوامل إلى إقلال الزيادة في نسبة الناتج الوطني الموجهة نحو التعليم في البلدان النامية وأحياناً تخفيض المبالغ المخصصة للتعليم.

ومن الجدول السابق رقم (٦) يتضح لنا أن إنفاق الحكومات على التعليم زاد من ١٥٨,٢ بليون دولار عام ١٩٧٠م إلى ٩٢٨,٣بليون دولار في عام ١٩٨٧م (بالأسعار الجارية) (أي لم يؤخذ في الاعتبار حساب التضخم) أي أن معدل الإنفاق على التعليم قد زاد بنسبة ٤٨٦,٨٪ خلال فترة ١٧ سنه أو بمعدل سنوي قدره ٢٨,٦٪.

وبالنسبة لمجموعة الدول المتقدمة فقد زاد الإنفاق العام على التعليم من١٤٤,٢ بليون دولار عام ١٩٧٠م إلى ٨١٨,٢ بليون دولار عام ١٩٨٧م أي بنسبة ٤٦٧,٤٪ خلال الفترة المذكورة أو بمعدل سنوي قدره ٢٧,٥٪، وبالنسبة إلى مجموعة الدول النامية فقد زاد الإنفاق العام على التعليم من ١٤بليون دولار عام ١٩٧٠م إلى ١١٠ بليون دولار عام ١٩٨٧م أي بنسبة ٦٨٥,٧٪ أو بمعدل سنوي قدره ٤٠,٣٪. وذلك بحساب الوسط الحسابي البسيط.

كما يتضح من الجدول أن نصيب المواطن ( وليس الطالب فقط ) من الإنفاق على التعليم في البلدان المتقدمة ارتفع من ١٤٠ دولار عام ١٩٧٠م إلى ٧٠٤ دولار في عام ١٩٨٧م بينما ارفع نصيب المواطن في البلدان النامية من ٥ دولار عام ١٩٧٠م إلى ٢٩دولار عام ١٩٨٧م، وهذا يوضح تدني نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم في الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة.

## المبحث الثاني: مؤشرات الإنفاق العام على التعليم

### أولاً: الإنفاق على التعليم عالمياً:

ينفق الشعب الياباني أكثر من ١٢٪ من ميزانيته الوطنية على التربية، وبلغت[١] نسبة الإنفاق على التعليم إلى الإنفاق الحكومي في الصين ١٠٪ عام ١٩٨٢م، ٩.٩٪ عام ١٩٨٣م، ١٠٪ عام ١٩٨٤م، ١٠٪ عام ١٩٨٥م. وقدرت[٢] الزيادة الحاصلة في إنفاق الحكومة على التعليم هذه الأعوام الأربعة ١٢.٩٪، ١٠.٥٪، ١٥.٩٪، ٢٤.٢٪ على الترتيب.

وفي أمريكا[٣] بلغت نسبة النفقات المالية للتعليم العام الابتدائي من جميع المناطق التعليمية والولايات والإتحاد عام ١٩٧١م هي: ٥٢.٨٪، ٣٨.٣٪، ٨.٩٪ على التوالي وبلغت عام ١٩٨٢م ٤٢.٣٪، ٥٠.٣٪، ٧.٤٪على التوالي.

والجدول رقم (٧) يوضح نسبة الإنفاق على التعليم إلى كل من الناتج الوطني والإنفاق الحكومي لعدة دول.

---

(١) إدوارد. بوشامب: التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة محمد عبد العليم مرسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥م، ص١٧.

(٢) تطور التربية في الصين، ١٩٨٤- ١٩٨٦م، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٨٧م، ص٣٠.

(٣) الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، إعداد مجموعة الدراسة اليابانية، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨م، ص٢٨.

جدول رقم (٧)

الإنفاق على التعليم بالنسبة إلى إجمالي الناتج الوطني وإجمالي الإنفاق الحكومي من عدة دول ولعدة سنوات

| الدولة | السنة | الإنفاق على التعليم٪ إلى إجمالي الناتج الوطني | الإنفاق على التعليم٪ إلى إجمالي الإنفاق الحكومي |
|---|---|---|---|
| اليابان | ١٩٨٢ | ٥,٧ | ١٩,١ |
| الصين | ١٩٨٣ | ٢,٨ | ٨,١ |
| بريطانيا | ١٩٨٣ | ٥,٣ | ١١,٥ |
| السويد | ١٩٨٤ | ٨ | ١٢,٢ |
| كندا | ١٩٨٤ | ٧,٤ | ١٥,٢ |
| إيطاليا | ١٩٨٣ | ٥,٧ | ٩,٦ |

المصدر: محمد إبراهيم كاظم: تجارب عالمية في تطوير التعليم، ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية في الوطن العربي، البحرين ٣- ٥ أكتوبر ١٩٨٧م، ص ٧٨- ٨٤.

**ثانياً: الإنفاق على التعليم في الدول العربية:**

انطلاقاً من النظرة الحديثة للتعليم على أنه أفضل أنواع الاستثمار فقد قامت الحكومات العربية[١] بإعطاء التعليم أهمية خاصة وحددت له ميزانيات مرتفعة نسبياً بالقياس إلى النشاطات الحكومية الأخرى حث أصبحت نسبة ما ينفق فيها على التعليم إلى الميزانية العامة للدولة أو إلى الناتج الوطني الإجمالي من أعلى النسب في العالم. وقد بلغت المعدلات ١٤ ضعفاً بين عامي ١٩٦٥م، ١٩٨٢م. ويوضح هذا الجدول رقم (٨)

---

(١) محمد مجيد السعيد، لماذا الجامعة المفتوحة؟ في وقائع ندوة التعليم العالي عن بعد، المنعقدة بالبحرين في الفترة من ٢- ١٩٨٦/١١/٦م. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨م، ص١٢٤ .

جدول رقم (٨)

تطور الإنفاق العام على المواطن الواحد (بالمتوسط) من أجل التربية في العالم وأقاليمه بالدولار الأمريكي

| العام / الإقليم | ١٩٦٥م | ١٩٧٠م | ١٩٧٥م | ١٩٨٠م | ١٩٨٢م |
|---|---|---|---|---|---|
| العالم | ٣٨ | ٥٧ | ١٠٩ | ١٨٣ | ١٨١ |
| الدول المتقدمة | ٨٥ | ١٣٧ | ٢٦٤ | ٤٥٦ | ٤٥٥ |
| أمريكا الشمالية | ١٨٧ | ٣١٧ | ٤٧٩ | ٨٠٨ | ٩١٨ |
| الدول النامية | ٥ | ٧ | ١٩ | ٣٨ | ٤٠ |
| الدول العربية | ٩ | ١٥ | ٦٢ | ١١٠ | ١٢٩ |

المصدر: محمد إبراهيم كاظم: تجارب عالمية في تطوير التعليم، ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية في الوطن العربي، البحرين ٣- ٥ أكتوبر ١٩٨٧م ،ص ٧٨- ٨٤.

ويتضح لنا من هذا الجدول ضعف ما تنفقه الدول العربية على الفرد من أجل التربية والتعليم مقارنة بالدول المتقدمة وأمريكا الشمالية.

وبالرجوع إلى إحصائيات[1] اليونسكو نجد أن نسبة الإنفاق على التعليم إلى الناتج الوطني لدى معظم الدول العربية تقل عن ٥٪ وأن نسبته إلى الموازنة العامة للدولة تتراوح مابين ٤,٢٪ إلى ١٢,٢٪ .بالإضافة إلى أن الإنفاق على التعليم في العالم العربي لم يتجاوز ٥,٣٪ من الدخل الوطني الإجمالي عام ١٩٨٦م.

ولو استثنينا السعودية، ستهبط هذه النسبة في الدول العربية الأخرى لنفس العام إلى ٤,٤٤٪ فقط لأن الإنفاق التعليمي للسعودية بلغ حوالي ١٣ بليون دولار.

---

(١) أحمد الخطيب، أوجه التعاون بين أنظمة التعليم عن بعد والجامعات العربية، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الثامن، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربية لبحوث التعليم العالي، سوريا، دمشق، ١٩٨٨م، ص١٠٣ .

والجدول رقم (٩) يوضح حجم الإنفاق التعليمي ونسبته إلى الدخل الوطني في بعض الدول العربية عام ١٩٨٦م.

جدول رقم (٩)

حجم الإنفاق التعليمي ونسبته إلى الدخل الوطني في بعض الدول العربية عام ١٩٨٦م

| الدولة | حجم الإنفاق بالمليون دولار | نسبة الإنفاق إلى الدخل الوطني |
|---|---|---|
| مصر | ١,٢٨٩ | ٤,١ |
| ليبيا | ٣١٢ | ٤,٨ |
| المغرب | ١,١٦٥ | ٧,٤ |
| السودان | ٣٧٩ | ٤,٦ |
| تونس | ٢٩٤ | ٤,٤ |
| اليمن الجنوبية | ١٢٧ | ٣,١ |
| اليمن الشمالية | ٣١١ | ٧,٥ |
| الأردن | ٢٥٤ | ٦ |

المصدر: جواد العناني: استشراف آفاق التعليم المدرسي في العالم العربي عام ٢٠٠٠، دراسة اقتصادية أولية، ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، البحرين، ٣-٥ أكتوبر ١٩٨٧م.

**ثالثاً: الإنفاق على التعليم في دول الخليج (الدول الأعضاء):**

تعتمد جميع[1] دول الخليج العربي في تمويل التعليم على ميزانية الدولة، وتطور التعليم تطوراً كبيراً منذ بداية السبعينيات وحتى الآن وزادت المخصصات في الميزانية له بصفة عامة من عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى ١٤٠١ / ١٤٠٢ هـ - ١٩٧٩ /١٩٨٠ م- ١٩٨١ /١٩٨٢ م.

ويتضح هذا في مثالنا عن السعودية:

نظراً لزيادة الميزانية العامة الكبيرة للمملكة فقد زادت الميزانية المخصصة للتعليم زيادة كبيرة جدا أيضاً في الفترة ١٩٧٨/١٩٧٩م - ١٩٨١/١٩٨٢ م. حيث زادت ميزانية التعليم في عام ١٩٨١/١٩٨٢م بحوالي ٧٠,٦٪ عما كانت عليه عام ١٩٧٨/١٩٧٩م، ولكن بالرغم من هذه الزيادة فقد انخفضت نسبة هذه الميزانية إلى الميزانية العامة من ١١,٦٪ عام ١٩٧٨/١٩٧٩م إلى ٨,٧٪ لعام ١٩٨١/١٩٨٢ م.

أما بخصوص العلاقة بين ميزانية التعليم وأعداد الطلبة المسجلين فقد ارتفعت نسبة الزيادة في ميزانية التعليم عن الزيادة في أعداد الطلبة المسجلين للتعليم حيث بلغت الزيادة في أعدد المسجلين في الفترة ١٩٧٨م /١٩٧٩م- ١٩٨١/١٩٨٢م ٢٦,٥٪ بينما بلغت هذه الزيادة في ميزانية التعليم وخلال الفترة نفسها ٧٠,٦٪. كما بلغت[2] نسبة ميزانية التعليم إلى الدخل الوطني بالمملكة ٧,١٪ في كل من عامي ١٩٨٣م، ١٩٨٦م.

والجدول رقم (١٠) يوضح تطور الإنفاق على التعليم في المملكة العربية السعودية.

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، مسيرة التعليم والثقافة في دول الخليج العربية، ١٣٩٩- ١٤٠٢هـ ، الرياض، ١٤٠٦هـ، ص٩٣- ١٠٥ .. مكتب التربية العربي لدول الخليج،تقرير الإحصاء التربوي للتعليم العام في دول الخليج العربية للعام الدراسي ١٩٨١/١٩٨٢م، ص٢١٠ .

(٢) د. مهنى محمد إبراهيم غنايم، الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربي، ١٤٠٢/١٤٠٣هـ - ١٤٠٦/١٤٠٧هـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٠م، ص٥٦ .

## جدول رقم (١٠)

## تطور مؤشرات ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة للدولة

## السنوات ١٤٠٠/١٤٠١هـ- ١٤٠٥/١٤٠٦هـ

| السنوات/ المؤشرات | ١٤٠٠/ ١٤٠١هـ | ١٤٠١/ ١٤٠٢هـ | ١٤٠٢/ ١٤٠٣هـ | ١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ | ١٤٠٤/ ١٤٠٥هـ | ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة للدولة | ٨,٧ | ٨,٧ | ١٠ | ١٠,٥ | ١١,٥ | ١١,٨ | ١٠,٢ |
| ميزانية وزارة المعارف إلى ميزانية التعليم | ٤٥,٣ | ٣٨,٤ | ٤٢,٤ | ٤١,٦ | ٣٨,٧ | ٤٤,٤ | ٤١,٨ |
| ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى ميزانية التعليم | ٥٤,٧ | ٦١,٦ | ٥٧,٦ | ٥٨,٤ | ٦١,٣ | ٥٥,٦ | ٥٨,٢ |

المصدر:

١ . المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

٢. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التطوير التربوي: تحليل إنجازات وزارة المعارف خلال الخطة الثالثة للتنمية ١٤٠٠/١٤٠١هـ- ١٤٠٤/١٤٠٥هـ، مجلة التوثيق التربوي، العددان ٢٦/٢٧، عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ،ص ١٠٤.

٣. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات، البطاقة الإحصائية عن التعليم بالمملكة لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ .

٤. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات، خلاصات إحصائية عن التعليم في مدارس وزارة المعارف لعام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ.

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة ميزانية التعليم إلى ميزانية الدولة في تزايد مستمر تصل إلى مثيلتها في بعض الدول المتقدمة.

وقد طرأ انخفاض طفيف في ميزانية التعليم في السنوات الأخيرة بسبب انخفاض أسعار البترول في السوق العالمية حيث نقصت من ٢٩ بليون ريال عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ إلى ٢٣,٨ بليون ريال عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.

**ويتضح لنا بعد العرض السابق أن:**

١. حجم الإنفاق على التعليم زاد باستمرار ولكن حدث انخفاض طفيف في ميزانية التعليم في السنوات الأخيرة.

٢. أخذ الإنفاق على التعليم العام بالتذبذب بين الزيادة والنقص وهو أقرب إلى النقص منه إلى الزيادة بالرغم من زيادة حجم الإنفاق على التعليم بصفة عامة.

٣. تعد نسبة ميزانية التعليم إلى الدخل الوطني بالمملكة مرتفعة وكذلك نسبتها إلى الميزانية العامة، فهي وكما ذكرنا سابقاً تصل إلى نظيرتها في الدول المتقدمة، خاصة في السنوات الأخيرة.

٤. ارتفعت نسبة الزيادة في الإنفاق على التعليم على نسبة زيادة أعداد المسجلين في التعليم بصفة عامة.

والإنفاق(١) على تنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية احتفظ بالترتيب الثالث في الخطط الثلاث، وإن انخفضت نسبة الإنفاق على تنمية الموارد البشرية ولكن بشكل مطلق تزايدت بمعدلات عالية ويعود سبب الانخفاض النسبي إلى التزايد في الإنفاق الكلي على التنمية خلال الخطة الثانية والثالثة.

---

(١) التجارة والتمويل، ظاهرة نمو الإنفاق العام في المملكة العربية السعودية، دراسة تطبيقية لقانون فاجن، المجلة العلمية، كلية التجارة، جامعة طنطا، العدد الأول / السنة الرابعة، ١٩٨٤م، ص١١٥.

ويتضح[1] لنا أنه بالنسبة للمملكة العربية السعودية ليست المشكلة الأساسية لديها هي الموارد المالية بل على العكس فبالرغم من أنها تعتبر من الدول النامية إلا أنه لديها فائضاً عالياً ملموساً ولكن تكمن المشكلة في توظيف تلك الأموال وبمعدلات تفوق بكثير معدلات النمو السكاني وعليه فإن الإنفاق العام لن يفاضل بين الاستثمارات الإنتاجية المباشرة والاستثمارات في رأس المال البشري ولكن سيوجه لكل من النوعين من الاستثمارات الاقتصادية والاجتماعية. ولتنمية[2] الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية فقد خصصت في خطة التنمية الأولى مبلغ ١٠,٢ بليون ريال بنسبة ٢٣,٦٪ وخصصت في خطة التنمية الثانية مبلغ ٨٠,١ بليون ريالاً بنسبة ١٩,٢٪ (إلى ميزانية الدولة) وفي خطة التنمية الثالثة خصصت ١٢٩,٩ بليون ريال بنسبة ١٦,٦٪.

---

(١) د. عبد النبي إسماعيل الطوخي، سياسة الإنفاق العام في المملكة العربية السعودية، ١٩٧٨/١٩٧٩م، ١٤٠٠/١٤٠١هـ- ١٩٦٠- ١٩٨٠م. مستخرج من المجلة العلمية لكلية التجارة، جامعة أسيوط، العدد الرابع/ السنة الثالثة، ص١٦٠- ١٦٤.

(٢) المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط، خطة التنمية الثانية بالنسبة للخطة الأولى والثانية، ص٧٥٨ وخطة التنمية الثالثة ص٩١.

## المبحث الثالث: الضغوط المؤثرة على ميزانيات التعليم

تواجه ميزانيات التعليم نوعين من الضغوط الأول يعمل في اتجاه تخفيض هذه الميزانيات والثاني يعمل في اتجاه زيادتها.

وبالنسبة إلى الدول المتقدمة فقد حسمت موقفها وخفضت من هذا الإنفاق لمواجهة تباطؤ النمو الاقتصادي، والشكوك حول جدوى التوسع في الإنفاق على التعليم. ولكن المشكلة بالنسبة إلى الدول المتخلفة أعقد من هذا لحاجة هذه الدول الماسة إلى تنمية القوى البشرية لديها، وفيما يلي سنستعرض الضغوط المؤثرة على عدم التوسع في الإنفاق على التعليم لجميع الدول بشكل عام ومن ثم للدول المتخلفة بشكل خاص.

أولاً: <u>الضغوط المؤثرة على عدم التوسع في الإنفاق على التعليم</u>

١- **<u>زيادة[(١)] البطالة بين المتعلمين</u>**: لقد أصبحت ظاهرة البطالة بين المتعلمين شائعة في جميع الدول المختلفة حيث أصبح عدد الخريجين يفوق بكثير معدل النمو في الوظائف المختلفة مما أدى إلى انتشار البطالة بين المتعلمين وطال الوقت الذي يمر بين سنة التخرج وسنة الحصول على عمل، وقد اضطر خريجو الجامعات إلى قبول أعمال تقل بكثير عن مستوى تعليمهم. وهذه البطالة وهي عدم التوافق بين العرض ( من الخريجين ) والطلب (على التعليم ) ترجع إلى الزيادة السريعة في عدد السكان، وزيادة عدد الراغبين في التعليم بالإضافة إلى بطء معدل نمو قطاع الإنتاج الحديث.

وقد ترتب على ظاهرة البطالة تحمل المجتمع لتكلفة كبيرة وهي تكلفة الفرصة Opportunity Cost وهذا عامل هام ومؤثر في عدم التوسع في الإنفاق على

---

(١) د. محمد محروس إسماعيل، <u>اقتصاديات التعليم، مع دراسة خاصة عن التعلم والسياسة التعليمية الجديدة</u>، مرجع سابق، ص١٢١- ١٢٤.

التعليم.

٢- **هجرة العقول:** هاجر عدد كبير من المتعلمين في خلال الستينيات والسبعينيات من بلدانهم النامية إلى الدول المتقدمة سعياً وراء الأجر العالي وفرص العمل الأفضل. وهذا الحجم الكبير من هجرة العقول أخر بمسيرة التنمية في البلدان المعنية. وأضعف الحافز لدى الدولة على التوسع في دعم التعليم العام والجامعي.

٣- **ازدياد المؤهلات المطلوبة للوظائف المختلفة:** ونعني بهذا ميل رجال الأعمال إلى طلب مؤهلات أعلى من المتقدمين إليهم للعمل بالرغم من أن طبيعة الوظائف لم تتغير، ونجد في عديد من الدول أن بعض الوظائف الكتابية العادية التي كان يشغلها حاملو الشهادات الابتدائية في زمن ما أصبحت تطلب موظفين من حاملي الشهادات الثانوية و أحياناً من حاملي الشهادات الجامعية في حين أن طبيعة الوظيفة لم تتغير. وقد لجأت الشركات العامة والخاصة إلى المبالغة في طلب الكفاءات المطلوبة للوظائف المعلن عنها وسيلة للحد من الطلبات من قبل الأيدي العاملة والعاطلة التي تزداد في سوق العمل.

وهذا العمل يضعف أيضاً الحافز لدى الدولة لتوفير أموال كافية للإنفاق على التعليم. أما بالنسبة إلى الدول المتخلفة فهي تقابل هذه الضغوط والتي تعيقها من الحفاظ على مستوى الإنفاق العام على التعليم الذي ساد في العقد الماضي.

ويتوقع أن تتزايد حدة هذه الضغوط خلال الفترة المقبلة من القرن الحالي وعانت أيضاً الدول المتخلفة من نتائج خاصة بالقروض التي تأخذها من الدول المتقدمة موضحة ما يلي:

أ. القيود النوعية والكمية التي ترد على القروض والمساعدات الخارجية وأثرها على الإنفاق العام على التعليم .

ب . وأثر القيود المرتبطة بالقروض والمساعدات الخارجية على تصدير فكر وفلسفة الدول المتقدمة، فيما يتعلق بتمويل التعليم إلى الدول المتخلفة وهذه النتيجة تثير مشكلة هامة فتخفيض الإنفاق العام على التعليم في الدول المتخلفة يضر بالاحتياجات الطويلة المدى للتنمية الاقتصادية.

ولهذه الضغوط بالنسبة إلى الدول المتخلفة أبعاد هي:

١. الضغوط المؤثرة على "مستوى الإنفاق العام".

٢. الضغوط المؤثرة على "أولوية الإنفاق العام التعليمي".

تحد المشاكل الاقتصادية التي تعاني منها الدول المتخلفة من حجم الموارد الحقيقية المتاحة للحكومات بدرجة تؤثر على الإنفاق الاجتماعي عامة والتعليم خاصة. وأهم أسباب هذه المشاكل هي:

أ. الركود الاقتصادي والتضخمي العالمي منذ السبعينيات.

ب . انعكاسات السياسات الانكماشية والمتبعة من قبل الدول المتقدمة على اقتصاديات الدول المختلفة.

ج . انعكاسات سياسات القروض الدولية والمعونات الخارجية على السياسات المالية للدول المتخلفة.

وأهم هذه المشاكل[(١)]:

أ. <u>مشكلة التضخم ومشاكل ميزان المدفوعات:</u>

أدى رفع أسعار الفائدة من قبل الدول المتقدمة، إلى الحد من صادرات الدول المتخلفة، وزيادة أعباء خدمة الديون بها، وإلى تزايد العجز وإلى تصعيد التضخم المحلي، ونتيجة لهذا الضغط انخفضت القيمة الحالية للموارد المتاحة لحكومات

---

(١) Keikhlewin, Angella Little, and Christopher Coldough, "Adjusting the 1980:Taking Stock of Educational Expenditure ". in Financing Educational Development, Proceedings of an International Seminar Held in Mont Saint Marle, Canada, 19-21 May 1982, IDRC, p.13-16.

الدول المتخلفة وازدياد حدة المنافسة بين مختلف القطاعات في الحصول على هذه الموارد، وفي ظل هذه الظروف لا يكون سهلاً الدفاع عن الإنفاق العام على التعليم حيث أنه من المنطقي في هذه الحالة أن تحظى المشروعات والتي تدر عائداً سريعاً أو تلك التي تساعد في سرعة تخفيض عجز ميزان المدفوعات بأولوية التمويل بالنسبة إلى الاستثمار التعليمي حتى ولو كان العائد المنتظر على المدى البعيد من هذه المشروعات على التنمية أقل من العائد للاستثمار التعليمي.

ب . كمية ونوعية القيود المفروضة على المعونات والديون الدولية.

حيث أن الدول المتقدمة خفضت حجم الموارد التي تمنحها لبرامج المساعدات الدولية بما في ذلك تلك الموارد الموجهة لبرامج المساعدات التعليمية. وهذا ما يقصد به بالقيود الكمية. أما القيود النوعية فهي مختلف الشروط الواردة على المعونات والديون الدولية. وتتضح آثار القيود النوعية في الظاهرتين المعاصرتين التاليتين وهما:

١. لجوء الدول المتخلفة للتخفيف من مشاكلها المالية إلى زيادة القروض والمساعدات الخارجية.

٢. لجوء الدول المتقدمة إلى زيادة الشروط والقيود على منح هذه المعونات والديون.

ونتيجة طبيعية وحتمية للوضع فقد زاد تدخل الدول المانحة لهذه الموارد في مجالات إنفاقها بالدول المتخلفة وتشجيع الإجراءات التي من شأنها تخفيض مستوى هذا الإنفاق والذي بدوره يؤثر على تخفيض الإنفاق التعليمي.

ولكن تجدر الإشارة إلى ملاحظتين هامتين وهما:

أ. تشكل المساعدات الخارجية نسبة ضئيلة من إجمالي تكلفة التعليم بالدول المتخلفة وفي حالات معينة تشكل مصدراً أساسياً لتمويل التعليم وتوصلت بعض الدراسات إلى تقدير قيمة المساعدات للدول المتخلفة ككل وحددتها بنسبة ٩٠٪ من الميزانية التعليمية للعالم المتخلف.

ب . تزداد[1] الآثار السلبية لتدخل الدول المتقدمة في تقليل الإنفاق بوجه عام والتعليمي بوجه خاص في الدول المتخلفة بالنسبة للدول التي تعتمد بدرجة أساسية على المساعدات التي تقدمها المنظمات Development Assistance (ODA) Official) فقد انخفض إسهام الولايات المتحدة الأمريكية وهي الممول الرئيسي لها بنسبة ٢٥٪ عام ١٩٨٢/١٩٨٣م . بينما انخفض إسهام إنجلترا بنسبة ١٤٪ والتي تحتل المركز الرابع في تمويلها.

ج . <u>الضغوط المؤثرة على أولوية التعليم:</u>

ترتكز الاتفاقيات المعقودة بمنح هذه المعونات والديون عامة على أولوية تمويل النفقات الإنتاجية المباشرة وقصيرة المدى وتغير المناخ الدولي لغير صالح الإنفاق التعليمي أدى إلى ظهور قطاعات منافسة له حيث شهد العقد الماضي هذا التنافس، فقطاع الدفاع والأمن الوطني شهد تزايداً كبيراً في السنوات القليلة الماضية وحصل على جزء هام من موارد الميزانيات العامة بالدول المتخلفة بالإضافة إلى برامج ودعم الأسعار والمعونات الغذائية وبرامج العمالة والإسكان وتحسين البيئة كل هذه البرامج حظيت على قدر كبير من موارد الميزانيات العامة للدول المتخلفة.

أما بالنسبة إلى تغير المناخ الدولي لغير صالح أولوية الإنفاق العام على التعليم، فالملاحظ هنا وجود اتجاه تنازلي لنسبة الإنفاق العام التعليمي من الناتج الوطني في الدول المتقدمة حيث حل الشك حول فعالية الكثير من النفقات التعليمية محل النظرة التفاؤلية بشأن القيمة الكبيرة للتعليم في حل مشاكل كثيرة من مشاكل النمو والتنمية والتي سادت طوال الستينيات وحتى منتصف السبعينيات والجدول التالي رقم (١١) يوضح لنا متوسط النسبة المئوية للإنفاق العام المخصص للتعليم في الدول الصناعية والنامية من سنة ١٩٧٦م إلى ١٩٨٧م.

---

(١) سامية مصطفى كامل، <u>الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر</u>، دراسة حالة عن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ١٩٩٠م، رسالة دكتوراه من ص١٤- ١٨ .

جدول رقم (١١)

متوسط النسبة المئوية للإنفاق العام المخصص للتعليم

| السنة | الدول الصناعية (١٣دولة) | | الدول النامية (٢٦ دولة) | |
|---|---|---|---|---|
| | متوسط٪ | الانحراف | متوسط٪ | الانحراف |
| ١٩٦٥م | ١٣,٩٦ | ٦,٤٦ | ١٥,٥ | ٥,٧٢ |
| ١٩٧٠م | ١٤,٣١ | ٦,٥٦ | ١٦,١٢ | ٦,٧٩ |
| ١٩٧٧م | ١٣,١٣ | ٥,٧٦ | ١٥,١٧ | ٤,٦٨ |

المصدر: اليونسكو، الكتاب الإحصائي، ١٩٨١م.

والجدول رقم (١٢) يوضح لنا عدد الدول التي تزايدت أو تناقصت بها نسبة الإنفاق العام على التعليم فيما بين ١٩٧٠م و١٩٧٨/١٩٧٩م.

جدول رقم (١٢)

عدد الدول التي تزايدت أو تناقصت بها نسبة الإنفاق على التعليم فيما بين ١٩٧٠ و١٩٧٨/١٩٧٩م

| المنطقة | ١٩٧٠- ١٩٧٨/١٩٧٩ | | ١٩٧٦ فما بعد | |
|---|---|---|---|---|
| | تزايد | تناقص | تزايد | تناقص |
| أفريقيا | ٤ | ٨ | ٩ | ٩ |
| آسيا | [illegible] | ٤ | ٦ | ١٠ |
| أمريكا اللاتينية | ٥ | ١٠ | ٧ | ٥ |
| الكاريبي | ٦ | ٣ | ٥ | ٣ |
| Oceania | ٣ | - | - | ٤ |
| جميع الدول المتخلفة | ٢٣ | ٢٥ | ٢٧ | ٣١ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الدول الاشتراكية | ١ | ٤ | ٢ | ٣ |
| دول السوق | ٣ | ٥ | ٤ | ١٠ |
| إجمالي الدول الصناعية | ٤ | ٩ | ٦ | ١٣ |
| الإجمالي | ٢٧ | ٣٤ | ٣٣ | ٤٤ |

المصدر: سامية مصطفى كامل، الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر، دراسة حالة عن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ١٩٩٠م، رسالة دكتوراه ص ٤٧٨.

ثانياً: الضغوط[1] المضادة والتي تشجع على زيادة الاستثمار الحكومي في التعليم

١) زيادة الطلب على التعليم لأسباب اجتماعية بالإضافة إلى الزيادة في عدد السكان.

إن التوسع في التعليم الابتدائي يزيد الضغط على التعليم الثانوي والذي بدوره يؤدي إلى زيادة الضغط على التعليم الجامعي. كما أن الزيادة السريعة في عدد السكان من شأنها أن تزيد بصورة كبيرة عدد المدارس، ومن ثم الاستثمار في التعليم وهذا بسبب زيادة نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس.

٢) احتياجات القوى العاملة:

لقد كان التركيز عند تخطيط القوى العاملة على حملة الشهادة الثانوية، أما في السنوات القليلة الماضية فقد تحول التركيز إلى التخصصات العلمية أو التطبيقية، وأيضاً إلى التوسع في توظيف الفتيات، وانعكس هذا على التوسع في برامج التعليم وأدى إلى توجيه مزيد من الإنفاق على التعليم في التخصصات التي تتطلبها خطة التنمية الاقتصادية. وبصورة عامة هي الحاجة إلى زيادة أعداد

(١) د. محمد محروس إسماعيل، اقتصاديات التعليم. مرجع سابق، ص١٢٤- ١٢٦.

المعلمين لمواجهة زيادة أعداد الطلبة.

٣) مجموعات المصالح: Interest Groups

تضغط مجموعات المصالح المرتبطة بالتعليم وبشكل قوي وبما لهم من نفوذ في دوائر الحكومة المختلفة لزيادة الإنفاق على التعليم حتى يتم توفير فرص لتعليم أبنائهم وأقاربهم.

٤) أيديولوجية التعليم المجاني:

يعتبر التعليم المجاني في مرحلة التعليم الأساسي سواء في الدول المتقدمة أو النامية من الحقوق الأساسية للإنسان وفي الثمانينيات أصبح التعليم الثانوي هو الهدف الكبير لكثير من الدول التي لم تحقق هذا الهدف من قبل.

٥) ظهور[١] الرأي المحلي:

إن تحقق أي مستوى معين للتعليم سيكون أكثر تكلفة[٢] خاصة عند التعامل مع مجتمع متعدد القوميات واللغات والتقاليد مثلاً في الهند توجد "١٥" لغة محلية معترف بها رسمياً بالإضافة إلى الإنجليزية وهذا مما يسبب ضغوطاً أكبر على الحكومات لزيادة الإنفاق على التعليم.

٦) ظهور الرأي العام العالمي القوي:

لا يوجد فاصل بين الرأي العام المحلي والعالمي ولا يمكن على وجه التحديد تعيين نسبة نمو الإنفاق على التعليم في أي دولة إلى رغبة الحكومة في إرضاء أي من الرأيين أو لتقليد ما يجري في الدول الأخرى ولكن ظهور الاهتمام العالمي بزيادة الإنفاق على التعليم في السابق مارس ضغطاً أكبر على الحكومات لزيادة إنفاقها وخاصة في الدول المتخلفة والتي تعتبر الدول المتقدمة مثلها الأعلى، والآن وبعد أن

---

(١) د. محمد محروس إسماعيل، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص١٢٤- ١٢٦.

(٢) ريتشارد موسجريف. وبيجي موسجريف، المالية العامة في النظرية والتطبيق. تعريب ومراجعة د. محمد حمدي السباخي. د. كامل سلمان العاني. دار المريخ في الرياض، ١٩٢٢م. ص ٢٤٨.

بدأت اتجاهات الدول المتقدمة في البدء في تخفيض الإنفاق على التعليم فقد يكون في المستقبل من الضغط على حكومات الدول المتخلفة في التقليل من إنفاقها على التعليم.

٧) الحاجة إلى التدريب المستمر للهيئة التعليمية والإدارية:

٨) اتساع التربية وتعدد ميادينها مثل الخدمات الاجتماعية والصحية والترفيهية:

٩) ارتفاع رواتب المدرسين وارتفاع سعر المواد اللازمة للأجهزة التعليمية.

١٠) ضرورة إنشاء أبنية مدرسية وتجهيزات أكثر تعقيداً لتسهيل مهمة المعلمين في التدريس وتحسين نوعية العملية التعليمية:

وقد كانت[1] النسبة المئوية للإنفاق على التعليم من الحكومة المركزية للدول النامية غير البترولية والدول الصناعية (متوسط ١٩٧٨م/١٩٨٠م)، ٩ — ١٠ — ٥,٤ على التوالي.

ثالثاً: مضمون الضغوط التي تعمل على زيادة الإنفاق التعليمي بالدول المتخلفة:

تتكون هذه الضغوط من الطلب الاجتماعي وضغوط أخرى تعزز زيادة الإنفاق التعليمي:

١) الطلب الاجتماعي:

وهو التزام الدول المتخلفة بنشر التعليم العام والرفع من مستواه وتعود أهميته لضخامة هذا الطلب ولضرورة تلبية حكومات هذه الدول لهذا الطلب الاجتماعي. فنتيجة ارتفاع مستويات التعليم في سوق العمل تتطلب حصول الأفراد على مستويات أعلى من التعليم ونتيجة للآمال التي يتوقعها خريجو كل مرحلة تعليمية من الدولة بأنه من واجب الدولة منحهم فرص مواصلة تعلمهم إلى مستوى أعلى كل هذا يؤدي إلى زيادة الضغوط على زيادة الإنفاق التعليمي، هذا بالنسبة

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٧٤.

للأفراد، أما بالنسبة للمجتمع فمعظم المجتمعات المتخلفة ترى التعليم رمزاً للتقدم وأداة هامة لتحقيق النمو.

ومن وجهة نظر الدولة فإن التعليم يعتبر حقاً للمواطنين تلتزم به الدول المتخلفة بغض النظر عن العائد الاقتصادي من الإنفاق العام عليه.

٢) الضغوط الأخرى المعززة لزيادة الإنفاق التعليمي:

وتتمثل في ضغوط أصحاب المصالح المؤثرة في زيادة التكلفة السنوية الكلية للتعليم، ومن ضغوط أصحاب المصالح على زيادة الإنفاق التعليمي ضغوط العاملين بالجهاز التعليمي الحكومي، ومنتجي الأدوات والوسائل الدراسية، وضغوط أصحاب المؤسسات التعليمية الخاصة للحصول على مزيد من المساعدات التعليمية.

أما الضغوط التي تؤثر على زيادة التكلفة السنوية للتعليم، فترجع إلى زيادة عدد السكان، وزيادة مرتبات هيئة التدريس خاصة وأنها تشكل غالبية نفقات ميزانيات التعليم حوالي ٨٥٪ أو أكثر، هذا مما يترتب عليه زيادة ميزانيات التعليم.

ونضيف[(١)] إلى ما سبق من أسباب زيادة الإنفاق على التعليم ما يلي:

١. انخفاض القوة الشرائية للنقود.

٢. كمية الخدمات التعليمية ونوعيتها.

والآن سنقوم بتصنيف جميع هذه الضغوط أو الأساليب والتي أدت إلى زيادة الإنفاق على التعليم إلى عوامل.

١. العوامل الاقتصادية الإجمالية: متمثلة في عدد السكان والتركيب الجنسي والعمري لهم.

---

(١) غادة عبد القادر قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي للتعليم في ج. ع. س. ١٩٨٢م، رسالة دكتوراه، ص ٥٧.

٢. العوامل الاقتصادية الجزئية: متمثلة في دخل الفرد وعنصر التفضيل والسعر.

ويمكننا أيضاً تصنيف هذه العوامل إلى:

أ / عوامل ظاهرية تتعلق بالتعليم تتمثل في:

١. زيادة عدد الطلاب، والتقليل من كثافة الفصل الواحد، وتوفير وسائل النقل من المدرسة إلى البيت، فقد ساهمت هذه العوامل جميعها في تزايد الإنفاق على التعليم.

٢. زيادة عدد المعلمين.

٣. يعتبر قطاع التعليم من القطاعات التي تستخدم عنصر العمل بكثرة وتطور جهاز التعليم يعني زيادة عدد قوة العمل في هذا القطاع أي زيادة في الإنفاق على التعليم.

٤. التطور الحاصل في التجهيزات المدرسية والمتمثلة في عدد المدارس والمكتبات والوحدات الصحية والأثاث والأدوات التعليمية من كتب ووسائل إيضاح.

ب / عوامل ظاهرية لا تتعلق بالتعليم تتمثل في:

١. زيادة عدد السكان.

٢. انخفاض قيمة النقود وارتفاع أسعار المواد التعليمية.

عوامل حقيقية تتمثل في :

١. زيادة وظائف العملية التعليمية سواء كانت الوظائف التقليدية منها تدريس اللغات والعلوم المختلفة أو كانت وظائف جديدة مثل المساعدات والمنح والخدمات الصحية والبعثات والنقل والتي تؤدي إلى زيادة الأعباء المالية التي يحتاجها التعليم.

٢. التطور التكنولوجي والتعليمي.

٣. زيادة الاهتمام بالتعليم العالي ويذكر ايدنج أن الولايات المتحدة تؤمن تعليماً عالياً لحوالي ١٥٪ من الطلاب في حين أن هذه النسبة في أوروبا تقارب ثلث هذا

الرقم فقط.

٤. زيادة مرتبات العاملين[١].

وتبين الزيادة السريعة في كثير من البلدان في نفقات التعليم العالي فألمانيا كانت تنفق على التعليم العالي ٠,١٨٪ من دخلها الوطني عام ١٩١٣م وهولندا ٠,١٩٪ من دخلها الوطني في نفس العام والولايات المتحدة ٠,٣٢٪ أما في عام ١٩٥٤م فقد أصبحت ألمانيا تنفق على التعليم العالي ٦٠٪ من دخلها الوطني وهولندا ٠,٤٢٪ والولايات المتحدة ١,١٤٪.

ولقد بين فيزي[٢] أن نفقات التعليم الجارية من قبل الحكومات قد زادت في المملكة المتحدة من ٦٥مليون جنيه إسترليني عام ١٩٢٠م إلى ١.٤ مليون جنيه إسترليني عام ١٩٣٨م، ثم قفزت إلى ٢١٥مليون عام ١٩٤٨م وإلى ٤١١ مليون عام ١٩٥٥م وإلى ٦١٤ مليون عام ١٩٥٨م وفي الولايات المتحدة وصل الإنفاق على التعليم إلى ١٤٤ بليون دولار عام ١٩٨٠م. وإذا[٣] عبرنا عن نفقات التعليم في المملكة المتحدة بنسب مئوية إلى مجموع الدخل الوطني يمكن القول أن هذه النفقات تتجاوز ١٪ عام ١٩٢٠م وأنها أقل من ٣٪ عام ١٩٣٨م وبلغت ٢,٥٪ عام ١٩٥٥م ووصلت إلى ٥ر٤٪ عام ١٩٦٠م، وبالنسبة للولايات المتحدة أيضا فقد قدرت نفقات التعليم من النفقات العامة الإجمالية غير الدفاع ب ٢٥٪.

وفيما يلي جدول رقم (١٣) يوضح متوسط نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في البلدان العربية وجدول آخر رقم (١٤) يوضح النفقات العامة والمباشرة على التعليم في الولايات المتحدة.

---

(١) Herbison and Frederic: Educational Planing and Human Resources Development,Paris, International Institute For Educational Planing, 1976,p.61-66.

(٢) J. Vaizey:The Costs of Education Allen and Unwin London, 1958,P.88-90.

(٣) ريتشارد موسجريف، وبيجي موسجريف، المالية العامة في النظرية والتطبيق، مرجع سابق. ص ٢٢٨.

## جدول رقم (١٣)

## متوسط نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في البلدان العربية بالدولار الأمريكي

| البلدان/ العام | ١٩٦٠ | ١٩٦٥ | ١٩٧٠ | ١٩٧٥ |
|---|---|---|---|---|
| سورية | ٣,٤ | ٦,٣ | ١٢,٤ | ٢٤.١ |
| الأردن | ٥٦ | ٥,٦ | ٨,٤ | ١٥,٢ |
| الإمارات | - | - | ١٩,٤ | ٦٩,٤ |
| البحرين | - | ٢٣,١ | ٣٥,٧ | ٩٣,٦ |
| تونس | - | ٩,٦ | ١٥,٤ | ٣,٦ |
| الجزائر | - | ١٠,٣ | ١٤,٢ | ٣٠,٥ |
| السعودية | ٦ | ١٢,٩ | ٢٠ | ١٤٩,٩ |
| السودان | ١,٤ | ١,٤ | ٢,٩ | ١,٧ |
| الصومال | ٠,٥ | ١ | ١ | ٣,٢ |
| عمان | - | - | ١,٨ | ٢٦,١ |
| العراق | ١١,٢ | ١٤ | ٢٢,٣ | ٣٣,٩ |
| الكويت | ٨٦,٨ | ٩٢,٤ | ١٢٨,٨ | ٢٨٢,٢ |
| لبنان | ٤,٧ | ١٢ | ٢٦,٢ | ٤٠ |
| ليبيا | ١١,٢ | ٢٨ | ٧٠ | ١١١,٤ |
| مصر | ٥ | ٦,٩ | ٩,٢ | ١٥,٣ |
| موريتانيا | - | - | ٤,٦ | ٦,٦ |
| اليمن الجنوبي | - | ٥,٦ | ٥,٦ | ١١,٦ |
| اليمن الشمالي | - | - | ٠,٢. | ١,١ |
| قطر | - | - | ٨٥,٣ | - |
| المغرب | - | ٦,٧ | ٩,٥ | ٢٥,٦ |

المصدر: غادة عبد القادر قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي للتعليم في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه، ص ٨٦.

## جدول رقم (١٤)

## الإنفاقات العامة المباشرة على التعليم في الولايات المتحدة ١٩٧٩م

## (ببلايين الوحدات النقدية)

| | فدرالي | الولاية | المحليات | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الابتدائي والثانوي | - | ١ | ٩٢ | ٩٢,٩ |
| العالي | - | ٢٧,٩ | ٦ | ٣٣,٩ |
| الأخرى | ١٠,٦ | ٦,٤ | - | ١٧ |
| المجموع | ١٠,٦ | ٣٥,٣ | ٩٨ | ٢٣٤,٨ |

المصدر:

U.S. Bureau of Census, Governmental Finance in 1979-1980,P.32

ملاحظة:

يظهر الجدول النفقات العامة متضمنة النفقات الممولة بالمنح على مستوى المستفيد.

# الفصل الثاني

## ميزانية التعليم والعوامل المؤثرة عليها

تحرص كل الدول وخاصة النامية عند وضع ميزانية التعليم أن تستند على أسس علمية دقيقة لتحقق أكبر عائد ممكن من موارد متاحة محددة وسنحاول في هذا الفصل التعرف على العوامل المؤثرة في الإنفاق على التعليم بوجه عام، والعلاقة بين ميزانية التعليم والميزانية العامة، ثم التعرف على توزيع ميزانية التعليم على المراحل والمستويات المختلفة، ثم أخيراً التعرف على أقسام الميزانية ويتناول هذا الفصل المباحث التالية:

**المبحث الأول:** ميزانية التعليم المؤثرة في الإنفاق على التعليم.

**المبحث الثاني:** ميزانية التعليم وعلاقتها مع الميزانية العامة والدخل الوطني العام ونصيب الفرد فيها وأسس وضعها.

**المبحث الثالث:** توزيع ميزانية التعليم على المراحل والمستويات المختلفة التوزيع المناسب.

**المبحث الرابع:** أقسام الميزانية والفجوة المشروعية.

**المبحث الأول: ميزانية التعليم المؤثرة في الإنفاق على التعليم.**

أولاً: ميزانية التعليم والجهد التعليمي[1]:

تعكس الثروة التعليمية ( المتمثلة في ميزانية التعليم بالإضافة إلى المباني والأجهزة والأدوات المدرسية والمعلمين والفنيين والإداريين وغيرهم من الثروة البشرية الموجودة ) قدرة صناعة التعليم على الإنتاج، ونعني بميزانية التعليم الأموال التي ترصد للتعليم في الميزانية السنوية للدولة، ويجب التأكيد على أن ما يخصص للتعليم من الناحية الاقتصادية لا ينبغي أن يوضع في مفاضلة مع أي مشروع من مشروعات الاستثمار الإنتاجي الأخرى، ولكن يكون مكمل له. فلا تكون النظرة تعليم أو لا تعليم، وإنما أي نوع من التعليم وبأية طريقة، فالتحدث عن ميزانيات التعليم كالتحدث عن جزء من برنامج أو خطة عامة للتنمية.

وإن كانت ميزانيات التعليم دلالة على ما يمكن أن يستثمره المجتمع في هذا النوع من الخدمات العامة ولكنها وحدها لا تمثل الجهد الحقيقي الذي يقدمه المجتمع في عمليات التربية والتعليم، فهناك أنواعاً مختلفة من "الإنفاق" تتمثل في التعليم في الجيش وما تقوم به أجهزة الإعلام والجمعيات والهيئات الدينية وجهود الأسر في تربية الأطفال.

وعند المقارنة بين ميزانيات التعليم يجب أن نفرق بين الدول التي لا توجد بها مدارس خاصة وبين الدول التي يوجد بها هذا النوع من المدارس .

وكذلك عند المقارنة بين ميزانيات الدولة الواحدة على سنوات مختلفة يجب مراعاة التفاوت في القيمة الشرائية للوحدة النقدية، ومن هذا المنطلق برزت فكرة الأسعار القياسية أو القيمة الحقيقية للميزانية وهي ما يمكن أن تشتريه الميزانية من سلع وخدمات في سنة معينة، ومن بعد الحرب العالمية الثانية بدأت

---

(١) د.حامد عمار، في اقتصاديات التعليم. مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، سرس الليان، ١٩٦٤م، ص ٨٥- ٨٨.

القيمة الشرائية للنقود تنخفض، وعليه فإن زيادة المبالغ المخصصة للتعليم في الميزانية من سنة إلى أخرى لا تعني زيادة الجهد الذي يبذله المجتمع في الخدمات التعليمية إلا إذا كان الفرق كبيراً إلى درجة تزيد عن معدل الزيادة في ارتفاع الأسعار، وعليه فزيادة ميزانيات التعليم قد تكون ظاهرياً ولا تصرف في رفع مستوى الخدمة التعليمية من الناحية الكيفية أو التوسع فيها من الناحية الكمية وإنما نتيجة لارتفاع تكلفة العملية التعليمية وأجهزتها وأفرادها، كالارتفاع في تكاليف المباني أو مرتبات المدرسين أو أسعار الورق وغير ذلك.

والعوامل الرئيسية المؤدية إلى زيادة ميزانيات التعليم هي:

١- ارتفاع أسعار المواد التعليمية أو ارتفاع تكلفة الوحدة التعليمية.

٢- زيادة أعداد المتعلمين.

٣- التوسع في التعليم العالي وهذا النوع مرتفع التكاليف بطبيعة الحال ويحتاج إلى رأس مال تعليمي وأجهزة أسعارها عالية ونفقات دورية مكلفة.

<u>ثانياً: الإنفاق التعليمي أهميته والعوامل المؤثرة فيه:</u>

يتزايد الإنفاق لزيادة الطلب عليه وما يتطلبه من توفير مدارس ومعلمين وأجهزة.... وغيره . ويتزايد أيضا لارتفاع الأسعار وتلتزم الدول بتوفير المبلغ اللازم للتعليم للمحافظة على مستواه وتحسين نوعيته.

وقد زادت المبالغ المخصصة للإنفاق على التعليم من بعد الحرب العالمية الثانية في الدول النامية ولكن بالرغم من هذا فإنه ما زالت قليلة مقارنة إلى حاجتها التعليمية ويستثنى من هذه الدول النامية دول الخليج العربية لتوفر الأموال بها نتيجة لظهور النفط وعوائده.

وتقاس أهمية الإنفاق على التعليم بنسبتها إلى ميزانية الدولة أو إلى الدخل الوطني العام وارتفاع هذه النسبة يدل على مدى اهتمام الدولة بالتعليم.

ودراسة النفقات على التعليم تمكن المسئولين عن التربية والتعليم من تحقيق الأهداف التالية:

١- التوازن بين القطاعات المختلفة على الموارد المتاحة للدولة، والتناسق بين الخدمة التعليمية وغيرها من الخدمات على هذه الموارد.

٢- توزيع الموارد المتاحة على مراحل التعليم المختلفة توزيعاً عادلاً.

٣- الرقابة على الأجهزة التعليمية للتأكد من استغلال الموارد الخاصة لهم في الأوقات الزمنية المحددة ومن العوامل المؤثرة على الإنفاق التعليمي عوامل داخلية وعوامل خارجية.

<u>من العوامل الداخلية:</u>

١- مرتبات العاملين بالجهاز التعليمي.

٢- التوزيع العمري لهيئات التدريس حيث أنها تؤثر في مستوى المرتبات.

٣- مستوى التقدم التقني التعليمي.

٤- نصاب المدرس من ساعات التدريس.

٥- حجم الإهدار والمتمثل في الرسوب التسرب.

<u>و العوامل الخارجية هي:</u>

١- مستوى الدخل الوطني العام.

٢- مستوى أسعار السلع والخدمات.

٣- المستوى التقني العام في المجتمع.

٤- التوزيع العمري لأفراد المجتمع.

<u>وهناك عوامل أخرى تحدد تكلفة التعليم وبالتالي تنعكس آثارها على الإنفاق التعليمي وهي:</u>

١ - نسب المعلمين إلى الطلاب.

٢- اختلاف المناهج الدراسية للمواد المختلفة وعلى المراحل التعليمية المختلفة.

٣- أثر الفاقد والتكرار في التدفق الطلابي بالتكلفة.

٤- نمو السكان.

ثالثاً: نفقات التعليم الجامعي في البلاد العربية(١):

إن نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج الوطني في معظم الدول العربية تقل عن ٥٪ وهذا ما تشير إليه الإحصائيات. ونسبة الإنفاق على التعليم من الموازنة العامة للدولة تتراوح بين ٤,٢٪ - ١٢,٢ ٪ ولكنها تزيد في دول المغرب العربي واليمن الشمالي حيث تتراوح بين ١٤,٢ ٪ - ٢٤,٣٪.

ونستنتج من هذا أن حجم الإنفاق على التعليم العالي في البلاد العربية لا تتناسب مع الأولوية التي يجب أن ينالها التعليم العالي لمواجهة احتياجات خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية من العمالة المهرة والمدربة. ويوضح الجدول رقم (١٥) مقدار ما ينفق على التعليم من الدخل الوطني ومن الموازنة العامة للدولة في تسع عشر دولة عربية.

جدول رقم (١٥)

نفقات التعليم في البلاد العربية

| الدولة | السنة | النسبة إلى الناتج الوطني الإجمالي٪ | النسبة إلى الموازنة العامة للدولة |
|---|---|---|---|
| الجزائر | ١٩٨٠ | ٨,٢ | ٢٤,٣ |
| مصر | ١٩٨١ | ٤.٥ | ٩,٤ |

(١) د.حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ٢٦١- ٢٦٥.

| الدولة | السنة | النسبة إلى الناتج الوطني الإجمالي٪ | النسبة إلى الموازنة العامة للدولة |
|---|---|---|---|
| ليبيا | ١٩٧٥ | ٣,٧ | ١٤,٥ |
| موريتانيا | ١٩٧٠ | ٣,٣ | ٢١,٩ |
| المغرب | ١٩٨٢ | ٧,٣ | ١٨,٧ |
| الصومال | ١٩٨٠ | ١,٨ | ٨,٧ |
| السودان | ١٩٨٠ | ٤,٧ | ٩,١ |
| تونس | ١٩٨٢ | ٥,٤ | ١٤,٢ |
| البحرين | ١٩٨٠ | ٣ | ١٠,٣ |
| اليمن الجنوبي | ١٩٨٠ | ٦,٢ | ١٦,٩ |
| العراق | ١٩٧٦ | ٤,٣ | ٦,٩ |
| الأردن | ١٩٨٢ | ٤,٩ | ١٢,١ |
| الكويت | ١٩٨٢ | ٤,٢ | ١٠,٢ |
| سلطنة عمان | ١٩٨٠ | ٢,٣ | ٤,٨ |
| قطر | ١٩٨١ | ٣,١ | ٤,٢ |
| السعودية | ١٩٨٢ | ٥,٨ | ١٠ |
| سوريا | ١٩٨٢ | ٦ | ١٢,٢ |
| الإمارات | ١٩٨٢ | ١,٥ | ٦,٦ |
| اليمن الشمالي | ١٩٨٠ | ٤,٨ | ١٥,١ |

المصدر: د.حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التعليم، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م، ص ٢٦٢-٢٦٣.

**المبحث الثاني[1]: ميزانية التعليم وعلاقتها مع الميزانية العامة والدخل الوطني العام ونصيب الفرد فيها وأسس وضعها.**

أولاً- ميزانية التعليم والميزانية العامة

تشير إحصائيات التعليم إلى العلاقة بين ميزانية التعليم والميزانية العامة كنسبة مئوية كأن يقال على سبيل المثال: أن ميزانية التعليم ١٠ ٪ أو ١٢ ٪ من الميزانية العامة للدولة، وقد تزيد هذه النسبة أو قد تظل ثابتة أو قد تنقص وليس بالضرورة عندها أن تكون الأموال المخصصة للتعليم قد قلت وقد تكون هناك زيادة حقيقية من الناحية الكمية المطلقة فيما ينفق على التعليم، وقد أوصت اليونسكو في المؤتمرات الدولية بمعدلات عالمية تسترشد بها الدول وهي تحديد نسبة ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة ب ١٤ ٪ إلى ١٧٪ وهذه النسبة تأخذ بها معظم الدول العربية وأحيانا تزيد عليها.

وهذه العلاقة تمثل ما ترصده الدولة من ميزانيتها لهذا النوع من التعليم ولا يمثل الجهد التعليمي من ناحية المدارس الخاصة ومنشآتها ونفقاتها الدورية.

وأخيراً نشير إلى مصطلح العلاقة بين الربط والمنصرف، فقد يكون المنصرف فعلاً أقل من المبالغ المربوطة وغالباً لا تتعدى الزيادة أو النقص عن نسبة ١٠ ٪ من القيمة المربوطة وتوضح في الحساب الختامي للميزانيات. ويحدد التربويون والمهتمون بشئون التعليم أن أقل ما ينبغي أن يخصص للتعليم في كل دولة من الدول النامية هو ٢٠٪ من ميزانيتها العامة.

ثانياً- ميزانية التعليم والدخل الوطني العام

توصل رجال الإحصاء التربويون المهتمون باقتصاديات التربية إلى دلالة جديدة لمعرفة الجهد التربوي وصلته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية وهو النسبة بين

---

(١) د. حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ٨٩- ٩١.

الدخل الوطني وميزانية التعليم. ودولة اليابان تأتي في الدرجة الثانية بين بلدان العالم فيما يتعلق بالأموال التي تخصصها للتعليم من دخلها الوطني العام إذ تبلغ ٥٪ تقريباً.

ويمكننا القول هنا أن ميزانية التعليم بالنسبة للدخل الوطني العام تمثل من ناحية ما يمكن أن يدخره المجتمع لفترة زمنية معينة تفيده في المستقبل ويلاحظ في كثير من الدول الغنية أن متوسط الإنفاق على التعليم إلى الناتج الوطني يصل إلى ٥,٨٪ وأوصى مؤتمر وزراء التربية في أفريقيا والذي عقد في أديس أبابا عام ١٩٦١م بأن تنفق كل دولة[1] أفريقية على التعليم ٤٪ من دخلها الوطني على أن تتزايد حتى تصل الى٦٪ عام ١٩٨٠م،

وكذلك اقترح "مؤتمر التربية وعلاقاتها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية" والمعقود في سنتياجو بدولة تشيلي بأمريكا اللاتينية عام ١٩٦٢م نفس النسبة، وهذا التقرير وافق عليه أيضاً مؤتمر وزراء التربية لدول آسيا المنعقد في طوكيو عام ١٩٦٢م وأوصت[2] اليونسكو بنسبة ٤٪ أو ٥٪ وهذه النسبة تأخذ بها معظم الدول العربية وأحياناً تزيد عليها.

ثالثاً- نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم

وهو نسبة ميزانية التعليم إلى عدد السكان وهذا المعدل تستخدمه دائرة التربية باليونسكو للمقارنة بين نفقات التعليم في مختلف الدول ولا بد من بعض التحفظات على هذا لأن ما يخص الفرد من التعليم في دولة ما يتوقف على ظروف كثيرة منها مستوى الأجور مثلاً، فلو كان أقل من دولة أخرى ليس معناه بالضرورة أن يكون التعليم أقل في كمه وكيفه إلا إذا كان الاختلاف كبيراً.

---

(١) د.محمد علي حافظ، التخطيط للتربية والتعليم، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، الدار المصرية للتأليف والترجمة. يناير ١٩٦٥م. ص ٢١٣.

(٢) د.محمد منير مرسي. التعليم العام في البلاد العربية، دراسة مقارنة، عالم الكتب، ١٩٧٥م، ص١٦٩.

والجدول التالي رقم (١٦) يوضح ميزانيات[1] التعليم في بعض البلاد العربية ونسبة هذه الميزانية إلى الميزانية العامة للدولة وإلى الدخل الوطني في عام ١٩٦٧/١٩٦٨م. والدول الغنية وهي ما يزيد متوسط دخل الفرد فيها عن ١٥٠٠دولار في العام تنفق ما يزيد على ١٧٠دولارا في العام لكل فرد، ٧٥٠ دولار للطالب في العام.

جدول رقم (١٦)

ميزانيات التعليم في بعض الدول العربية

ونسبتها إلى الميزانية العامة والدخل الوطني عام ١٩٦٧/١٩٦٨م

| الدولة | ميزانية التعليم | نسبة ميزانية التعليم من الميزانية العامة | نسبة ميزانية التعليم إلى الدخل الوطني |
|---|---|---|---|
| الأردن | ٥,٦٧٦,١٩٥ دينار أردني | ٨,٢٪ | ٢,٩٪ |
| تونس | ٣١,٢٤٦,١٥٠ دينار تونسي | ٢٥,٢٪ | - |
| الجزائر | ١,٠٢٨,٠٠٠,٠٠٠ دينار جزائري | ٢١٪ | - |
| السودان | ٢٠,٦٣١,٤٩٩ جنيه سوداني | ٢٥,٢٪ | ٤,٢٪ |
| العراق | ٢١٨,١٥٨,٠٠٠. دينار عراقي | ٢١,٧٪ | ٧٪ |

(١) د.محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، دراسة مقارنة، عالم الكتب، ١٩٧٢م.

| الدولة | ميزانية التعليم | نسبة ميزانية التعليم من الميزانية العامة | نسبة ميزانية التعليم إلى الدخل الوطني |
|---|---|---|---|
| المملكة العربية السعودية | ٥٢٣,٩٦١,٨٦٢ ريال سعودي | ١٠,٦٪ | ٥,٣٪ |
| الجمهورية العربية السورية | ١٧٠,١٧٢,٩٧٦ ليرة سورية | ١٦,٥٪ | ٤٪ |
| جمهورية مصر العربية | ١١٤,٧٠٧,٨٠٠ جنيه مصري | ١٣,٣٪ | ٥,٢٪ |
| الكويت | ٣٦,٩٠٢,٢٣٠ دينار كويتي | ٨,٨ | - |
| لبنان | ١٠٩,٦٨٦,٥٠٠ ليرة لبنانية | ١٥,٦٥٪ | - |
| المغرب | ٤٩٨,٧١١,٨٥٩ درهم مغربي | ١٦,١٧٪ | - |
| البحرين | ٢,٧٧٣,٨٠٠ دينار بحريني | ٢٢,٤٪ | - |

المصدر: د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقها، عالم الكتب، ١٩٧٥م، ص ١٦٩.

## المبحث الثالث: توزيع ميزانية التعليم على المراحل والمستويات المختلفة التوزيع المناسب

وهي(١) النسب التي يتم بها توزيع ميزانية التعليم على مختلف المراحل والمستويات كالتعليم الابتدائي، والإعدادي والثانوي، والجامعي، والعالي، وعلى أنواعه كالتعليم الفني والمهني والأكاديمي، وهذا يوضح لنا الأهمية المعطاة لكل مستوى من المستويات ولكل نوع من الأنواع وإطار السياسة التعليمية العامة يدلنا على نوعية القوى العاملة في المستقبل.

ويعني(٢) هذا أنه إذا أمكن من الناحية المادية إعطاء تعليم لجميع الناس حتى ولو لم يستخدموه في الحال فلا يجب الامتناع عن هذا، ولا يمكن أن تتم عملية تمويل التعليم بمعزل عن تمويل المشروعات الاقتصادية والاجتماعية في الموازنة العامة للدولة، والتخطيط(٣) الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية هو الذي يعطي الأولوية للتعليم أو لأي قطاع اقتصادي آخر حيث يحدث توازن فيما بينهم. فلا يعقل أن نطب من أي دولة أن تخصص ميزانيتها كلها في خدمة التربية والتعليم وإهمال سائر الخدمات الأخرى ولكن يمكننا أن نطلب منها أن تعتبر التعليم ضمن مسئولياتها الكبرى والتي يجب أن تحظى باهتمام كبير وخاص منها حيث لا يمكن أن تنجح المشروعات الأخرى ما لم تستثمر الدولة القوى البشرية اللازمة لها. وتعميم التعليم أمر لا مفر منه أمام كل دولة حديثة ولكن توجد مشكلات تزامنه وهي: كثرة الأميين وعجز غالبية الأطفال من الوصول

---

(١) د. حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ٩٦.

(٢) جورج سكاروف، "أضواء على ندوة التخطيط التربوي الطاقة العاملة المنعقدة في باريس في الفترة من ٢٣ الى ٢٥ مايو ١٩٦٦م"، ترجمة أبو بكر باذيب، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، مايو ١٩٦٩م، ص ٢٩.

(٣) محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي، مراجعة مختار حمزة، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٦٥م، ص ١٨٨.

إلى المدارس وتزايد عدد السكان بسرعة كبيرة كل عام وهذا يفرض[1] سرعة التوسع في خدمات الدولة التعليمية حتى لا يتدهور الموقف ويصبح أسوأ مما هو عليه.

والمفاضلة بين ( توزيع الميزانية على التعليم الإلزامي وهو تعليم الجميع أو على التعليم الجامعي والعالي وهو تعليم القلة ) هو أمر معقد وصعب، فالتعليم الإلزامي يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويخلق قاعدة عريضة للتقدم، والتعليم العالي هو الذي يعد القوى البشرية القائدة والقادرة على التطوير ونقل المجتمع من حالة التأخر إلى التقدم ولكنها لا تستطيع وحدها أن تفعل شيئاً دون القوى البشرية العديدة التي هي على درجة من الإدراك والفهم والوعي لتساعدها في عملية التطوير والتوزيع المناسب لميزانية التعليم هو تحقيق مرحلة تعليمية أساسية مناسبة كماً وكيفاً، وبعدها تتنوع برامج التعليم.

ويقدر[2] الخبراء أن المبلغ الذي يرصد لمرحلة الإلزام أو التعليم الأساسي تبلغ نسبته ما بين ٦٠٪ ، ٨٠٪ من ميزانية التعليم، حيث أن تنمية التعليم الإلزامي هي أحد متطلبات التنمية الاجتماعية ولا يمكن أن يخضع لتحليل التكلفة والفائدة المتعلقة بالاستخدام البديل للموارد والكثير من الدول محدودة الموارد أعطيت أهمية كبرى لتعميم التعليم الأساسي، لأن الهدف[3] الرئيسي له هو إعطاء المواطن ما يبدأ به حياته بداية طيبة.

---

(١) عثمان نديه وراشد البراوي وحمد علي أبو درة، مراجعين ومترجمين تطور المجتمعات المجلد السادس، الجزء الثاني من سلسلة تاريخ البشرية إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو، القاهرة: الهيئة المصرية للتأليف والنشر ١٩٧١م، ص ٣٦٦- ٣٧٥.

(٢) إسماعيل محمود القباني، دراسات في تنظيم التعليم في مصر، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٥٨، ص ٢٠٨.

(٣) عبد العزيز، دراسة عن التطور التربوي في الأقطار العربية (القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التوثيق والمعلومات. الأمانة العامة للمجلس التنفيذي، المؤتمر العام. الدورة العامة الخامسة عام ١٩٧٧م) ص ٦٣

## المبحث الرابع : أقسام الميزانية العامة والفجوة المشروعية

أولاً : أقسام الميزانية[1] :

تتركب الميزانية من قسمين كبيرين هما :

أ ) التكاليف الرأسمالية أو النفقات الثابتة مثل المباني والأراضي والمعدات والأدوات والتجهيزات والأثاث.

ب ) التكاليف والنفقات الدورية وتشمل مرتبات المعلمين والإداريين والإيجارات وتكاليف المياه والنور والصيانة.

ويجب أن نأخذ جانب الحذر من تعميم القول أن الزيادة في ميزانيات التعليم السنوية تدل على نمو النشاط التعليمي حيث أنه قد تكون هذه الزيادة بسبب ارتفاع مستوى المعيشة أو غلاء الأسعار أو انخفاض العملة الوطنية أو زيادة رواتب المعلمين وفي بحث أجري في الولايات المتحدة على تتبع ميزانيات التعليم على مدى خمس وعشرون سنة وجد أن حوالي ٣١٪ من هذه الزيادة سببه ارتفاع الأسعار وحدها و٢٦٪ منها يرجع إلى الزيادة في رواتب المعلمين وعلاواتهم.

ثانيا : مضمون مشكلة "فجوة المشروعية" في الإنفاق على التعليم

ويقصد بهذه الفجوة الفرق بين النفقات الفعلية التي يتطلبها التوسع التعليمي ومستوى الإنفاق العام الذي يمكن للحكومات توجيهه لهذا التوسع من الناحية الواقعية معتمدة على النسبة المئوية والممكن تعيينها للتعليم من إجمالي الناتج الوطني، وقد أثبتت الدراسات وجود هوة كبيرة بين الموارد المتاحة للإنفاق العام على التعليم وبين الموارد الضرورية لمواجهة هذه الضغوط ويطلق على هذه الهوة اصطلاح "فجوة المشروعية" Legitimacy Gap ومما يزيد من عمق هذه المشكلة سببين:

---

(١) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية. أصولها وتطبيقها، مرجع سابق. ص ١٧٠- ١٧٢.

١ - استهداف الحكومات بالدول المتخلفة تحسين نوعية التعليم وخاصة الإلزامي .

٢- الابتكارات التكنولوجية والخاصة بالتعليم تقترن بارتفاع التكلفة.

والتساؤل الذي نطرحه الآن هو هل تمول الحكومات هذه الفجوة على حساب الاستثمارات الأخرى المنتجة؟ وبالتالي تخفض من معدلات نمو الاقتصاد الوطني وهذا بالطبع لن يحل المشكلة بل سيزيدها تعقيداً. وهذا يتطلب منا دراسة العائد والتكاليف للاستثمار في التعليم وهو ما سنناقشه في الباب التالي إن شاء الله.

وتثير فجوة المشروعية مشكلة كبيرة تكمن في كيفية تمويل الزيادات السنوية في الإنفاق العام على التعليم، فهل تمول على حساب الاستثمارات الأخرى؟ أو من خلال إعادة تخصيص الموارد داخل قطاع التعليم. وللمشكلة أيضاً بعداً آخر وهو التركيز على النظرة السياسية لهذا الإنفاق والإغفال التام لنتائجه الاقتصادية.

وهذا يوضح لنا مدى أهمية دراسة الجدوى الاقتصادية للإنفاق التعليمي بالدول المتخلفة في الوقت الحاضر للأسباب الآتية:-

١- ضرورة الدفاع عن الإنفاق العام على التعليم.

٢- ترشيد القرارات المتعلقة بتدبير الموارد الإضافية الضرورية لسد الفجوة المشروعية.

# الفصل الثالث

# تمويل التعليم

يعتبر تمويل التعليم أحد البنود الأساسية في الميزانية العامة للدولة، ومن الملاحظ أن المبالغ[1] المخصصة للتعليم تزداد بسرعة كبيرة حتى أنها فاقت المبالغ المخصصة للدفاع في كثير من دول العالم.

ويعود هذا الاهتمام[2] إلى عدة عوامل منها انتشار مبادئ الرفاهية والعدالة الاجتماعية وما نتج عنها من آمال وتوقعات للشعوب، والاعتقاد القوي لدى دول العالم بأن التعليم هو المدخل الأساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وبهذا فيجب أن ينفق عليه بما يتفق وهذه المكانة. وقد أثبتت الدراسات[3] الحديثة أن التعليم ليس خدمة ولكنه استثمار في القوى البشرية ينتج منه عائد اقتصادي يمكننا قياسه وحسابه وهو عامل هام يؤثر على دخول الأفراد وبالتالي على تقدم الأمم. ولذلك اكتسب تمويل التعليم اهتمام الدول الغنية والفقيرة على حد سواء وأدى هذا إلى تخصيص جزء كبير من ميزانيات هذه الدول إلى خدمة التعليم وأصبح تمويل[4] التعليم من أهم المشكلات التي تواجه النظم التعليمية في مختلف دول العالم لأن التعليم باهظ التكاليف.

ولا توجد[5] دولة في العالم لديها المال الكافي الذي تريده لخططها التعليمية

---

(١) د. محمد لبيب النجيحي، في الفكر التربوي، (الجزء الثاني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م) ص ١٨١.

(٢) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقها، القاهرة، عالم الكتب، مرجع سابق، ص ٣١٣.

(٣) المجالس القومية المتخصصة، سلسلة دراسات مصر حتى عام ١٩٨٢م، العدد١٢، سياسة التعليم، ص ١٢.

(٤) هـ.ل.جريفث، التخطيط التربوي في البلاد النامية، ترجمة محمد نبيل نوفل ومراجعة عبد الفتاح جلال (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩م. ص٨٥.

(٥) ابتسام محمد حسن رمضان السحماوي، تمويل التعليم الأساسي في ضوء تجارب بعض الدول الأخرى، ص ٣٣ .

ولذلك تضطر كل دولة أن تتنازل عن شيء مما تريد تحقيقه فتتخلى عن بعض مشاريعها التربوية أو تأجيلها للمستقبل، وعليه فلا بد أن تحرص كل الدول وخاصة النامية عند وضع ميزانية التعليم أن تستند على أمس علمية دقيقة لتحقق أكبر عائد.

ومن أهم المشكلات[1] التي تواجهها النظم التعليمية المعاصرة في مختلف الدول مهما بلغت درجة غناها هو توفير المال اللازم للتعليم والتوسع فيه، وعليه فقد تضطر الدول إلى تأجيل بعض المشاريع التربوية للمستقبل أو التخلي عنها. ونضرب مثلاً على هذا إنجلترا عندما لم تستطع أن تحقق أملها في مد سن الإلزام حتى السادسة عشرة في ١٩٧٠م. ويعود هذا إلى الأسباب الآتية :-

١ - تحتاج المشروعات التعليمية إلى أموال ضخمة لما تتطلبه من مبان ومعدات ومعلمين..... وغيره .

٢- زيادة[2] طموح الشعوب وتوقعاتهم بالإضافة إلى زيادة التزامات الدولة بالتوسع في مجالات التنمية والخدمات أدى إلى تنافس التعليم مع غيره من المشروعات من أجل الحصول على التمويل اللازم وتواجه قضية التمويل العام للتعليم في الدول المتخلفة اتجاهين مختلفين تتمثل في الضغوط التي تتجه إلى تخفيض ميزانيات التعليم والضغوط التي تتجه إلى زيادة هذه الميزانيات.

وكما ذكرنا سابقا أن أسباب ضغوط تخفيض ميزانيات التعليم بالدول النامية هي:

الظروف الاقتصادية المتدهورة في المستويين المحلي والدولي منذ أواسط السبعينيات، وتغير النظرة التي كان يحظى بها الإنفاق على التعليم لغير صالحه،

---

(١) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقها، مرجع سابق، ص ١٦٩.

(٢) د سامية مصطفى كامل، الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر، مرجع سابق، ص ٦.

ويتضح هذا في الانعكاسات السلبية للاقتصاد العام على اقتصاديات الدول المتخلفة من أهمها تراجع صادرات الدول المتخلفة إلى الدول المتقدمة وتزايد البطالة، والضغوط التضخمية وهناك أيضاً اتجاه قوي يسيطر على واضعي السياسات بالدول المتقدمة ويدعو إلى تخفيض الإنفاق العام على التعليم والذي أثر في سياسات الدول المتخلفة في الإنفاق على التعليم وبدأ الاقتصاديون يقتنعون بعدم ترجيح تزايد الموارد الحقيقية المتاحة للتعليم مستقبلاً بالدول المتخلفة وهذا الاقتناع تم في وقت لم تفي فيه هذه الدول بالحد الأدنى لاحتياجات مواطنيها من التعليم ولذا احتلت دراسة الجدوى الاقتصادية للإنفاق العام على التعليم مكانة خاصة.

أما أسباب ضغوط زيادة ميزانيات التعليم بالدول المتخلفة تعود إلى النمو الذاتي المطرد لما يسمى "بالطلب الاجتماعي على التعليم" وحتمية الاستجابة السياسية لها بغض النظر عن الآثار السالبة المترتبة من هذا على التنمية وعليه تظهر أهمية دراسة الجدوى الاقتصادية للإنفاق العام على التعليم في الكشف عن المخاطر الاقتصادية وإمدادها نص القرارات بالحقائق للتوفيق بين الاعتبارين الاقتصادي والسياسي للإنفاق على التعليم وتمويله، وفي مصر[1] مثلاً بدأ الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص في عام ١٩٤٠م ولأول مرة أصبحت المدارس الابتدائية والثانوية مجاناً. فالنمو السكاني المضطرد والتصنيع ومجانية التعليم والتغير البطيء والمستمر في الإدراك الحسي،كل هذا ساهم للزيادة في الإقبال والطلب على التعليم ويعتبر فكرة التعليم الشامل فكرة جديدة في مصر مثلاًحتى ثورة ١٩٥٢م حيث كان نظام التعليم يوجه إلى الصفوة في البلاد ونادراً ما كان يمس الجمهور ولكن بعد

---

(١) Osman M. Osman and Hoda M. Sobhy. The Viability of Public Education. An Analysis of the Role and Financed Education.

الثورة جعلت الحكومة الجديدة الأولوية لتقوية نظام التعليم وجعله في متناول الطبقات الاجتماعية وقد أثمر ذلك عن إنجازات كبيرة والهدف الهام هنا هو ضمان فرص متكافئة وحسنة للشعب لإيجاد وظائف تتناسب مع استعداداتهم وطموحاتهم. ولكي نحقق هذا الهدف فإنه لا يجب أن نعطي للناس فرصاً متكافئة لتيسير العلم بل أيضاً فرصاً متساوية للاستفادة من النظام في الحصول على المعرفة والمهارة والاستعداد اللازم في مجال العمل.

وتوضح الإحصاءات الرسمية المختلفة للسكان في مصر تناقص نسبة الأمية من ٨٧٪ في عام ١٩٤٧م إلى ٧٠,٥ ٪ في عام ١٩٦٠م والى ٦٥,٣٪ في عام ١٩٦١م والى ٥٦,٥٪ في عام ١٩٦٧م ولكن يوجد مظهر هام وهو الانحياز الكبير للتعليم الثانوي والعالي وللتعليم الأكاديمي ولم يتمكن التعليم الابتدائي حتى الآن من استيعاب كل الأطفال الذين بلغت أعمارهم ٦سنوات، حيث ٢٠٪ منهم لم يدخلوا المدرسة. وهناك آراء حديثة حول إلغاء مجانية التعليم العام وتأسيس جامعة خاصة.

والاختيار الأمثل أن تبقى مجانية التعليم على أن تزيد الحكومات الضرائب بشكل متناقص لتمويل أكثر للتعليم ولتحسين نوعية التعليم الأساسي ولا يستبعد أيضاً المساهمات الفردية والتبرعات كمصدر إضافي تمويل التعليم.

ونستخلص مما سبق أن المسئولين الوطنيين يسعوا إلى تحقيق فكرة تكافؤ فرص التعليم للجميع وذلك عن طريق[1] تعبئة الموارد المتاحة وهذا يعني توفير القوى البشرية والأموال الضرورية للتوسع في التعليم وما يتطلبه هذا من مشروعات ومباني ومعدات ومعلمين . . وغيره . وجميعها بحاجة إلى مبالغ كبيرة.

---

(١) ايزابيل ديبلي، تعليم البنات، دراسة دولية مقارنة عن الهدر التعليمي بين البنين والبنات في المستويين الأول والثاني من التعليم. اليونسكو، باريس، ١٩٨١م،ص ٥.

كما أن[١] مبدأ الرفاهية والعدالة الاجتماعية وزيادة طموح الشعوب وكبر توقعاتها قد زاد من الضغوط على زيادة ميزانية التعليم. ونتيجة[٢] لدور التربية في تقدم الأمم فقد نادت أصوات كثيرة تدعو إلى زيادة الإنفاق على التعليم. فعلى سبيل[٣] المثال يرى شعب الولايات المتحدة الأمريكية منح التعليم الأولوية لما تقدمه الحكومة الفيدرالية من دعم.

ويتناول هذا الفصل المباحث التالية:

**المبحث الأول : مصادر التمويل**

**المبحث الثاني: تمويل التعليم وقلة الاستثمارات في التعليم**

## المبحث الأول : مصادر التمويل

لا يمكننا[٤] تجنب حقيقة أن النظم التعليمية مهما تبلغ من كفاية وفاعلية تحتاج إلى مبلغ من المال أكبر بكثير مما يحتمل أن نحصل عليه. والنظم التعليمية التي تصطدم بعقبات مالية يزداد عددها كل يوم، وقد يكون التعليم رديئاً بالرغم من ارتفاع تكلفته ولكن التعليم الجيد لا يمكن أن يكون رخيصاً على الإطلاق كما أنه لا يمكننا تحقيق التحسينات المقترحة للتعليم دون توفر موارد مالية إضافية تخصص للتعليم. ولقد (أوصى رينيه ماهيو)[٥] أن يضاعف البليون دولار الذي تقدمه الدول المتقدمة للدول النامية في العالم لخدمة الأغراض التعليمية،

---

(١) د. محمد منير مرسي وعبد الغني النوري، تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧م، ص ١٨٤.

(٢) حكمة البزاز: اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٨سنة٩، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩م، ص ١٧٩.

(٣) يوسف عبد المعطي (مترجم): تقرير أمة معرضة للخطر، (حول حتمية إصلاح التعليم في أمريكا) مستلة من العدد الثاني عشر، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض ١٩٨٤م، ص ٢٧- ٢٨.

(٤) ف.كوجيز، ترجمة د. أحمد خيري كاظم، د. جابر عبد الحميد جابر، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر (كلية التربية، جامعة الأزهر) الناشر: دار النهضة العربية، ص ٦٠- ٦١.

(٥) المرجع السابق، ص ٦٩.

ويمكن للدول أن تفرض ضرائب على أصحاب الأعمال لتعزيز التدريب الفني وبرامج الشباب ويمكن أن تستخدم المصروفات التعليمية كوسيلة انتقالية وأن يكون هناك منحاً دراسية لغير القادرين على دفع مصروفات التعليم، ويمكن أن تستغل الطاقة المقيدة والمهارة المحصورة في البيوت والمصانع وربما في السجون في خدمة الحاجات التعليمية دون أن يكلفنا هذا كثيراً ويجب أن نوازن بين التوقعات والموارد المتاحة.

وتعتبر الضرائب المباشرة وغير المباشرة من أهم مصادر التمويل التي تعتمد عليها حكومات الدول المختلفة بالإضافة إلى الهبات والتبرعات المحلية والمساعدات الدولية أو المؤسسات الخيرية أو من الهيئات والمنظمات الدولية. وهذه المصادر الأخيرة مؤقتة وترتبط غالباً بقيود أو شروط معينة تحد من حرية الدول المستفيدة في التصرف فيها. ومن هذه المصادر ما يلي:

أولاً – <u>دور الحكومات في تمويل التعليم</u>

يعتمد[1] التعليم في الدول النامية أساساً على التمويل المقدم من جانب الحكومات عكس الحال في البلدان المتقدمة حيث يكون للتمويل الخاص دوراً كبيراً في تمويل تكاليف التعليم.

ومن العوامل التي ساعدت على زيادة أهمية التمويل الخاص في الدول المتقدمة ما يأتي:

١- قدرة الكثيرين من المواطنين من تغطية تكاليف تعليم أبناءهم وبالتالي عدم احتياجهم للدعم الحكومي وذلك بسبب ارتفاع مستوى المعيشة.

٢- أدت الأرباح الطائلة التي حققتها المؤسسات الصناعية والمالية خلال السبعينيات والثمانينيات إلى ازدياد دورها في تمويل التعليم بالإضافة إلى الحوافز

---

(١) د. محمد محروس إسماعيل، <u>اقتصاديات التعليم</u>، مرجع سابق، ص ١٢٧- ١٢٩.

والمغريات التي تعطى لهذه المؤسسات مثل الإعفاء من الضرائب على التبرعات والهبات التي تقدمها للتعليم ولغيره من الأغراض الاجتماعية والإنسانية.

٣- بطء معدل نمو السكان (٠.٥٪ المتوسط سنوياً ) قلل الضغط على المؤسسات التعليمية من الحضانة حتى الجامعة.

أما المعونات الخارجية فهي عبارة عن الأموال المقدمة من جهات أجنبية سواء كانت حكومات أو صناديق تنمية إقليمية أو عالمية أو البنك الدولي وغير ذلك. وتكون معظم هذه المعونات منح لا ترد أو قروض بشروط ميسرة تحمل اسم معونات. توجه هذه المعونات لإنشاء المدارس الجديدة أو تدعيم المدارس القائمة بتزويدها بالمعامل والأدوات اللازمة لضمان سير العملية التعليمية على الوجه الأكمل بالإضافة إلى تدريب المعلمين والإداريين ولكن هذه المعونات الخارجية تمثل نسبة ضئيلة من الإنفاق على التعليم ويظل الاعتماد شبه الكلي في الدول النامية على التمويل الحكومي.

وتقوم الحكومات في الدول العربية بالجزء الأكبر في عملية تمويل التعليم على اختلاف مراحله وذلك بناء على اعتبارات ديمقراطية وتربوية.

وتمول[1] الحكومات في الدول العربية التعليم وهذا نتيجة للاتجاهات المركزية في إدارة التعليم في دول الوطن العربي وهي تتيح التعليم لأبنائها بالمجان في جميع مراحله وفي بعض الدول العربية مثل السعودية والكويت وليبيا فإنها تقوم بتقديم مكافآت مالية لطلابها في بعض المراحل التعليمية وبالطبع فهي تختلف في قيمتها من دولة إلى أخرى. ولكن جميع الدول العربية تتفق في إلزامية المرحلة الابتدائية وهي من سن ٦سنوات إلى ١٢سنة وقد التزمت بعض الدول العربية بمد سن الإلزام

---

(١) د. عرفات عبد العزيز سليمان، الاتجاهات التربوية المعاصرة، دراسة في التربية والمقارنة، الطبعة الثانية ١٩٧٩م، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٧٣.

إلى نهاية المرحلة الإعدادية مثل الأردن والكويت.

وقد تكون للمدارس الخاصة مساهمات في العالم العربي ولكن مساهمتها متواضعة في العملية التعليمية وهذا لا ينطبق على مدارس الجاليات الأجنبية فإنها تمول من حكومات دولها.

ويختلف تمويل التعليم وحجمه في العالم العربي من دولة إلى أخرى للأسباب الآتية وهي:

أ . حجم التعليم نفسه.

ب . الإمكانيات المادية والبشرية.

ج . الأوضاع الجغرافية والسكانية.

د . القوى المؤثرة.

أما بالنسبة لتعليم ما قبل المرحلة الابتدائية وهي رياض الأطفال ودور الحضانة فهو متروك في معظم الدول العربية للجهود الأهلية والخاصة الفردية منها والجماعية بالرغم من تزايد أعداد هؤلاء الأطفال كنتيجة حتمية لتزايد السكان في الوطن العربي، إذ يبلغ عددهم ما يقرب ٢٥مليون طفل دون سن السادسة وبالنظر إلى المبدأ بضرورة عمل المرأة لوجدنا أنه يتحتم على الدولة رعاية هؤلاء الأطفال. ونلاحظ أنه في السنوات الأخيرة اتجهت بعض الدول العربية إلى التوسع في هذا النوع من التعليم بسبب تزايد الوعي العربي ومحاولته محاكاة الدول المتقدمة في نظمها التعليمية.

وتتراوح[1] نسبة ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة في الدول العربية ما بين ٨٪ و ٢٥٪ بصفة عامة ولقد أوصت منظمة اليونسكو الدولية بأن تكون نسبة الإنفاق على التعليم إلى الدخل الوطني ما بين ٤٪ و ٥٪ لكل دولة وأن تكون نسبة

---

(١) د.وهيب سمعان – د. محمد منير مرسي، المدخل في التربية المقارنة – الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٣م ص ٣٧٨.

ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة ما بين ١٤ ٪ و ١٧ ٪ لكل دولة.

وقد ذكرنا سابقا أن الضرائب بنوعيها المباشرة وغير المباشرة من أهم مصادر التمويل التي تعتمد عليها الحكومات في الدول المختلفة ولكن هذا لا ينطبق على جميع الدول فالسعودية مثلاً لا نحتاج إلى تمويل نفقاتها من الضرائب ولا من الاقتراض الداخلي ولن يتم اللجوء إلى هذا إلا إذا[١] انخفض العائد من البترول ومثل نسبة منخفضة من إيرادات الدولة ولم تتوفر الاحتياطات.

وتهتم[٢] السعودية بتمويل التعليم اهتماماً كبيراً وذلك لأن مرونة الطلب على خدمات التعليم عالية سواء كانت بنسبة للإنفاق الوطني أو للإنفاق الحكومي الاستهلاكي، حيث بلغت المرونة (١,١). و (١,٣٦٢).

كما أنه بالنسبة إلى الميل الحدي للإنفاق في السعودية نجد أن التعليم من الأجهزة التي تحظى للحصول على معدل كبير وهذا يعكس درجة الاهتمام به من قبل الحكومة[٣] وتبلغ مرونة الإنفاق الحكومي ١,٣٦٢ ومرونة الإنفاق الوطني ١,١ والميل الحدي للإنفاق على التعليم الحكومي في السعودية ٠,١٦٥ والوطني ٠,٠٢٧ وهذا من ١٣٨٦/١٣٨٧هـ- ١٣٩٦/١٣٩٧هـ.

ولدعم الحكومات[٤] للتعليم أهمية تبرز في الأسباب الآتية:

١- الوفورات الخارجية: وتوجد بسبب زيادة المنافع الاجتماعية من التعليم على المنافع الخاصة للأفراد.

٢- تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص: لأنه لو كان التعليم خاصاً فلن يستطع

---

(١) د. عبد النبي إسماعيل الطوخي، عوامل وأسباب تزايد الإنفاق العام، دراسة تطبيقية على المملكة العربية السعودية، كلية التجارة جامعة أسيوط، ص ١١.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٤- ٢٦.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٦.

(٤) د. محمد محروس إسماعيل اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ١٢٩- ١٣٢.

الذهاب إلى المدرسة سوى الأفراد القادرين مادياً وعليه فهم سوف يشغلون الوظائف المميزة ويحصلون على دخول عالية طيلة حياتهم العملية ولن يتحقق تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية بدون إسناد المسئولية في تمويل التعليم إلى الحكومات.

٣- انتشار ظاهرة وفورات الحجم في التعليم، وعليه فحسن استغلال هذه الوفورات يتطلب دعم كبير من جانب الحكومات.

ثانياً: <u>فرض رسوم دراسية لتغطية جزء من تكاليف التعليم:</u>

لقد تبنت معظم الدول النامية مبدأ مجانية التعليم وبعض منها يقتصر المجانية على مرحلة التعليم الأساسي، و بعض الدول الأخرى تمتد المجانية بها حتى تشمل جميع المراحل بما فيها مرحلة التعليم الجامعي والدراسات العليا ولا ضير في أخذ مبدأ مجانية التعليم في السعودية وذلك لأنها من الدول البترولية الغنية، ولكن أخذ رسوم معينة وفق معايير محددة بعد مرحلة التعليم الأساسي ستحسن من مستوى الخدمة التعليمية، وبما أن معظم الدول النامية تعاني من عجز كبير في موازنتها فاستمرار مجانية التعليم لديها يعني قلة الأموال المتاحة للإنفاق على التعليم وهذا سيؤدي إلى قلة الأماكن المتاحة في المدارس للتلاميذ الجدد وإلى ازدحام وتكدس في الصفوف الذي سيكون نتيجته تدهور الخدمة التعليمية.

وقد أثبتت بعض الدراسات أن فرض رسوم تعليمية سوف يؤدي إلى زيادة الطلب على التعليم في حالة استخدام أموال الرسوم في بناء مدارس جديدة في الأماكن النائية وكذلك تحسين الخدمة التعليمية ذاتها.

وهذا سيكون له آثار إيجابية على العملية التعليمية وسوف يرحب به المواطنون الذين أصبحوا لا يؤمنوا بجدوى التعليم المجاني رديء المستوى وهذا يثبت صحة الفرضية الثانية.

ثالثاً: تقديم قروض للطلبة (أو بنك الطلبة):

لقد انتشرت برامج إقراض الطلبة في الجامعات سواء في الدول المتقدمة أو في الدول النامية في خلال الثلاثين سنة الماضية، وتقدم هذه القروض بواسطة الوكالات الحكومية أو المؤسسات المالية أو بإنشاء بنك متخصص لإقراض الطلبة وذلك بضمان الحكومة أو بضمان أسرة الطالب. على أن تكون هذه القروض بدون فائدة أو بسعر فائدة منخفض، ويتم تسديد القرض من قبل الطالب بعد تخرجه واستلامه العمل وعلى فترة زمنية طويلة (حوالي عشر سنوات مثلا ).

ومن الدول التي نفذت هذا النظام ١٨ دولة في أمريكا اللاتينية ودول البحر الكاريبي، ودول أفريقيا مثل (كينيا ونيجيريا ) والدول الآسيوية مثل (باكستان،والهند، وسريلانكا ). وقد بدأت كولومبيا بالأخذ بهذا النظام عام ١٩٥٠م. وهذا النظام سيساعد في تمكين أبناء الطبقات الفقيرة من الالتحاق بكليات القمة مثل الطب والصيدلة والهندسة.

رابعاً: تمويل التعليم الفني والتدريب المهني:

يتم تمويل هذا التعليم جزئياً من الحكومة ولكن يجب أن يكون التمويل الأكبر من قبل المستفيدين من هذا النوع من التعليم أو التدريب وهم رجال الصناعة والبنوك والمؤسسات التجارية والزراعية .

خامساً: مساهمة المجتمع العينية في دعم التعليم:

هذا الأسلوب يجد تشجيعاً كبيراً من الدول النامية بحيث يشرك المجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية. وذلك لأن هذه الدول تعاني من أزمات مالية تؤثر على المؤسسات التعليمية. فمثلاً تقوم بعض العائلات أو الأسر الثرية بالتبرع بقطعة أرض مثلاً وأخرى تقدم مواد البناء حتى يتم إنشاء وإقامة المبنى.

وفي نيبال مثلاً نجد أن معظم المدارس الابتدائية وكثير من المدارس الثانوية قد تم إقامتها وصيانتها بواسطة المجتمعات المحلية.

وهذا يرفع من كفاءة العملية التعليمية ويساعد على القضاء على الأمية بين الصغار.

سادساً: صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية:

وقد نشأت فكرة[1] هذا الصندوق لتكون أحد الدعائم الحتمية والضرورية لاستراتيجية التعليم والذي هو أهم عناصر التنمية الاقتصادية والاجتماعية في أي دولة، حيث أنه من المبادئ التي يجب أن تلتزم[2] بها الدول في عملية تمويل التعليم مبدأ أن التعليم استثمار إنتاجي من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية، ومبدأ مجانية التعليم ومن مهام هذا الصندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية بما في ذلك إقامة المدارس والمستشفيات والمراكز التعليمية وتجهيزها في إطار السياسة التعليمية العامة للدولة. وقد قامت مصر بتطبيق هذه الفكرة منذ عام ١٩٨٩م.

سابعاً: اقتراح بعض الدراسات:

وتقترح[3] بعض الدراسات أن يكون تمويل التعليم مشتملاً على مجموعة من الوسائل منها:

أ - الإعانات الحكومية.

ب - المصروفات الدراسية التي يدفعها الطلاب.

ج - القروض المقدمة للطلبة.

---

(١) د. فرهاد الأهدن، الإنتاج العلمي للبحوث، نظرة تحليلية إلى نشاط صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية في مصر، دراسة تقريرية في الاقتصاد الإداري، أكاديمية السادات ١٩٩٢م، ص ٢٥.

(٢) د. محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. أصولها وتطبيقها، مرجع سابق، ص ١٦٩.

(٣) د. محمد محروس إسماعيل، اقتصاديات التعليم مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة، مرجع سابق، ص ١٣١- ١٣٢.

ولتقييم هذه الوسائل المذكورة لتمويل التعليم من ناحيتي العدالة والكفاءة فإننا نورد ما يلي:

مثلاً بالنسبة للإعانات التي تقدمها حكومات الدول النامية للتعليم العالي فإن المستفيدين الوحيدين هنا هم أبناء الأثرياء بينما الطبقات الفقيرة والتي لم يستفد معظم أبنائها من التعليم العالي وقد دفعت ضرائب غير مباشرة لهذا وبالتالي فقد تحول جزء من دخولهم إلى الطبقات الغنية. وهذا يتنافى مع مبدأ العدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص.

## المبحث الثاني: تمويل التعليم وقلة الاستثمارات في التعليم

لقد تزايد الاهتمام بالتعليم والإنفاق عليه في الدول النامية وقد بلغ معدل هذه الزيادة في السبعينيات من هذا القرن (١٣٥٪) مقابل (١٤٥٪) في الدول المتقدمة وفي العالم العربي بلغ معدل الزيادة السنوية (٨.٥) مقابل المعدل العالمي (١١.٧٪) وبالرغم من هذا يعتبر ما ينفق على التعليم من قبل هذه الدول قليلاً بالقياس إلى حاجتها التعليمية.

وتبدو الفجوة واضحة إذا ما قارنا بين الدول النامية والدول المتقدمة أو بين الدول النامية ذاتها أيضاً إذا ما قارنا حجم الإنفاق على التعليم ونصيب الفرد من هذه النفقات، ونسبة ما تحدده هذه الدول من ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة للدولة والدخل الوطني. وانخفاض[1] متوسط ما ينفق على الفرد في الدول النامية بالإضافة إلى انخفاض مستوى الدخل الوطني بالأساس انعكس على كيف التعليم بها من حيث النقص الشديد في المعدات التعليمية وارتفاع نسب عدد الطلاب لكل معلم وبالتالي زيادة كثافة الفصول وعدم كفاية مؤهلات المعلمين كلها مؤشرات إلى عدم جودة التعليم.

وتعتمد الشعوب على الحكومات في القيام بالخدمات التعليمية والاجتماعية في الدول العربية حيث تقوم الحكومات بالعبء الأكبر في تمويل التعليم على اختلاف مراحله بها.

وقد بلغ مجموع الميزانيات المخصصة للتعليم في الدول العربية في عام ١٩٦٨/٦٧م ما يزيد على ١٢٠٠ مليون دولار، مقارنة بالمملكة المتحدة والبالغ عدد سكانها نصف سكان البلاد العربية إن بلغت ميزانيتها لنفس العام ما يقرب من ١٨٠٠ مليون جنيه إسترليني أي حوالي ٤٩٠٠ مليون دولار.

(١) د. نبيل أحمد عامر صبيح، مقدمة في التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة عين شمس ص ٢٧٤.

ونتيجة للنكسة التي لحقت بالأمة العربية عام ١٩٦٧م، قامت بعض الدول بتخفيض ميزانياتها للتربية والتعليم وفاءً لالتزامها ببعض الأمور، فالمملكة العربية السعودية خفضت ميزانياتها في عام ١٩٦٨/٦٧م بمقدار ١٣,٩٤٣,٤٩٣ريالاً سعودياً عن عام ١٩٦٧/٦٦م أي بنسبة ٢,٥ ٪ وهو ما يعادل تقريباً ما تدفعه في اتفاقية الدعم العربي للدول المتضررة من العدوان ( مصر والأردن ).

أولاً: الإمكانيات المادية

يمكننا تقسيم[١] مشكلات التعليم إلى مشكلات تتعلق بالكم وأخرى تتعلق بالكيف فمشكلة المناهج وطرق التدريس وتقويم التلاميذ من مشكلات الكيف أما مشكلة الإلزام وتحقيقه من مشكلات الكم والإمكانيات المالية والمادية تؤثر تأثيراً قوياً على الناحيتين الكيفي والكمي. فإذا لم تتوفر الميزانية الكافية فهذا يؤدي إلى عدم إمكانية استيعاب جميع الأطفال الذين هم في سن المدارس وأيضاً سينعكس عدم توفر الميزانية على كيف التعليم، وكانت الدول في الماضي تنفق الجزء الأكبر من ميزانية التعليم على التعليم الثانوي والعالي والجزء اليسير على التعليم الابتدائي ثم تغيرت النظرة وبدأت الدول تهتم بهذه المرحلة باعتبارها قاعدة التعليم الشعبي فزادت الميزانية المخصصة لها.

ثانياً- أسس ومعايير ومؤشرات تمويل التعليم

توجد بعض الأسس[٢] والمعايير التي يجب مراعاتها عند تحديد النفقات التعليمية وهي:-

١ - يجب أن ننظر إلى التعليم على أنه استثمار.

٢- يجب أن نحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم.

---

(١) المرجع السابق،ص ٢٩٠ - ٢٨٩.

(٢) ابتسام محمد حسن رمضان السحماوي، تمويل التعليم الأساسي في ضوء تجارب بعض الدول الأخرى، مرجع سابق، ص ٣٤- ٥٨.

٣- مشاركة السلطات المحلية والمركزية في تمويل التعليم.

٤- توزيع ميزانية التعليم توزيعاً مناسباً على بنودها الأساسية ( تحدثنا عنها في المبحث الثالث من الفصل الثاني ).

٥- الزيادة السنوية والتي تؤثر في تمويل التعليم.

٦- تحديد نسبة المخصصات المالية للتعليم من ميزانية الدولة ( تحدثنا عنها في المبحث الثاني من الفصل الثاني ) - أولاً - .

٧- تحديد نسبة ما ينفق على التعليم من الدخل الوطني . ( تحدثنا عنه سابقاً في المبحث الثاني من الفصل الثاني) - ثانياً - .

٨- تحديد نصيب الفرد من النفقات التعليمية. (سبق وأن تحدثنا عنه في المبحث الثاني من الفصل الثاني )- ثالثاً - .

وسنوضح فيما يلي المعايير السابقة التي لم يتم التحدث عنها مسبقاً.

ا) النظر إلى التعليم على أنه استثمار

إن نظرة الدول إلى التعليم تحدد ما ينفق على التعليم من ميزانياتها وهذا له أثر على العملية التعليمية كلها. وكانت النظرة إلى التعليم في الماضي أنه خدمة وأن الإنفاق عليه غير إنتاجي. وقد أثبتت الدراسات[1] الحديثة والبحوث أن هذه النظرة خاطئة وأن التعليم استثمار والإنفاق عليه إنتاجي وهو يمثل رأس مال غير مادي ولكنه مثله يعطي عائداً محدداً ويتعرض بفعل الزمن لعوامل الاستهلاك منها القدم نتيجة للتطور التقني العلمي أو عدم الاستغلال نتيجة للبطالة وسوء الاستخدام.

ويحتل رأس المال البشري أهمية كبيرة في دعم الاقتصاد الوطني باعتباره مفتاح

(١) محمد نبيل نوفل. التعليم والتنمية الاقتصادية. (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٩م)، ص ٧٥.

التنمية الاقتصادية حيث أن الاستثمار[1] في التعليم يعني اكتساب القوى العاملة لعلم أكثر، وتدريب أكثر وفكر أعمق ومهمة أوفر لهذه القوى البشرية، وأصبح[2] التعليم خلال الثلاثين سنة الأخيرة مصدراً للنمو أكبر من رأس المال المادي.

٢) <u>تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم</u>

لقد أقرت[3] الجمعية العمومية للأمم المتحدة في ١٠ ديسمبر ١٩٨٤م، مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية واعتباره حق من حقوق الإنسان، وهذا المبدأ ينادي بحق كل فرد في التعليم ويحدد الطريق الذي يمارس به هذا الحق وكذلك الغاية منه وحق كل فرد في التعليم يعني أنه يجب أن يكون بالمجان إلزامي على الأقل في مراحله الأولى والأساسية.

وكذلك ينبغي[4] أن يعم التعليم الفني والمهني وأن يسهل القبول في التعليم العالي على قدم المساواة للجميع وعلى أساس الاستحقاق والمقصود بهذا التكافؤ هو أن يتاح لجميع الطلاب الفرص التعليمية من خط واحد وأن يتم تقدمهم حسب جهودهم في التحصيل، وتكافؤ الفرص يعني إتاحة المجال لأصحاب القدرة المتشابهة بصرف النظر عن مستوياتهم الاجتماعية وتنمية[5] قدرات الفرد إلى

---

(١) عبد الفتاح عبد الرحمن عبد المجيد، <u>التنمية الاقتصادية، نظرياتها، سياستها</u>، القاهرة مكتبة الجلاء، ١٩٨١-١٩٨٢م، ص ٢٢١.

(٢) جون د. هاتسون وكول. س. بريميك، <u>التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية</u>، ترجمة محمد لبيب النحيحي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧م ص ٤٨- ٤٩.

(٣) محمد لبيب النحيحي، <u>مقدمة في فلسفة التربية</u>، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧م، ص ١٧٥

(٤) بيير جيوفي، <u>نحو تكافؤ الفرص في التربية</u>، ترجمة إبراهيم حمادة، مراجعة سلامة حمادة، سلسلة الألف كتاب، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٦٣م، ص ١.

(٥) د. حامد عمار، في بناء البشر –<u>دراسات في التغيير الحضاري والفكر التربوي</u>، القاهرة، دار المعرفة، الطبعة الثانية، ١٩٦٨م، ص ٧٣.

أقصى ما تستطع طاقاته حتى يصل[1] إلى درجة يستخدم بها قدراته لا لمهنة معينة ولكن لتغييرها إذا لزم الأمر، ويختلف البشر اختلافاً كبيراً في القدرات والإمكانيات وهذا المبدأ[2] يعني أن ينال كل فرد أكبر قسط من السعادة في حدود قدراته بغض النظر عن جنسه ودينه ومركزه الاجتماعي.

وهذا يعني إزالة المعوقات المالية في التعليم بحيث لا يحرم أي فرد من الالتحاق بالتعليم بسبب فقره أو عدم توفر المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يتطلب أن يكون التعليم مجانياً للجميع، وأن تمنح المساعدات المالية للطلبة المحتاجين، وأن يحصل الدارسون على قروض ميسرة، وأن تنتشر المؤسسات التعليمية في جميع المدن والقرى وأن لا تتركز[3] في منطقة دون أخرى وأن تتوفر وسائل المواصلات وبأجور مناسبة وأن يعنى بصحة الدارسين وتغذيتهم وعلاجهم. ويتطلب[4] تحقق ديمقراطية التعليم توفير النفقات المالية اللازمة لمد الإلزام إلى أطول فترة ممكنة من عمر الطالب مما يمكن المعلمين من الحكم على الطلاب بطريقة موضوعية فيواصل القادرون منهم التعليم في المجالات المناسبة لقدراتهم ويتوقف الآخرون من مواصلة التعليم ليحصلوا على العمل المناسب المنتج. وهذا لا يتم إلا بتوفير النفقات المالية اللازمة للتعليم.

وتعنى ديمقراطية التعليم بتحسين العملية التعليمية متمثلاً في التقليل من كثافة

---

(١) جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م، ص ١١٢.

(٢) إبراهيم شهاب وآخرون، أساسيات التربية. الجزء الثاني، القاهرة، مطبعة لجنة البيان العربي، الطبعة الثانية، ١٩٦٠م، ص ١٣٧.

(٣) عبد المنعم محمد حسين حسنين، "نحو تعميق الديمقراطية في المدرسة والمجتمع"، بحث مقدم إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر، ٢- ٥ إبريل ١٩٨٤م، مركز الدراسات الإستراتيجية للأهرام، بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة، ص ٤.

(٤) عبد الفتاح إبراهيم تركي، تكافؤ الفرص التعليمية بحث مقدم إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر ٢- ٥ إبريل ١٩٨٤م. مركز الدراسات الإستراتيجية للأهرام. بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة. ص ١٥ .

الفصول وإنشاء مباني مدرسية مناسبة وكافية وتدريب المعلمين، وتعني أيضا إتاحة فرص التعليم لكل فرد بغض النظر عن سنه وأيضاً تهتم برعاية المعوقين وتعمل على إنشاء دور الحضانة ورياض أطفال للمعوقين بهدف منع تدهور حالة الطفل بالتعرف المبكر على حالات الإعاقة والوصول بهم إلى أعلى مستوى تمكنهم طاقتهم منه. ويعنى أيضا تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية برعاية المتفوقين منذ الصغر وتنمية قدراتهم وذلك بإنشاء فصول خاصة بهم وهذا ما يجب وضعه في الاعتبار عند تقدير النفقات الفعلية للتعليم.

٣) المشاركة بين السلطات والهيئات المركزية والمحلية في تمويل التعليم[١]:

يوجد نوعان من المشاركة في تمويل التعليم وإدارته:

أ. الإدارة التعليمية المركزية.

ب. الإدارة التعليمية اللامركزية.

فالإدارة المركزية تقوم بصفة عامة على تركيز السلطة في يد فرد أو هيئة محدودة وتنفرد هذه الهيئة بالسيطرة على التعليم وتقوم بتمويله.

أما الإدارة اللامركزية، فتوزع المسئوليات على كل من له صله بالعمل وتحمله المسئولية والنتائج المترتبة على خططه الموضوعة ومشروعاته المنفذة في دائرة اختصاصه. وقد تكون العلاقة بين السلطتين علاقة تفاهم وتعاون وتوضح الأسس التي يقوم عليها المشاركة لتحقيق هذا التعاون عن طريق قيادة السلطة المركزية من جانب وحرية السلطات المحلية من جانب آخر فتكون للسلطة المركزية وضع الخطوط العريضة للسياسة التربوية لتقوم السلطة المحلية بتنفيذها تحت إشراف السلطة المركزية.

---

(١) عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتمويل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وانجلترا. رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم التربية المقارنة كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٦٥م، ص ٧٨.

٤) الزيادة السنوية في تمويل التعليم

يدلنا تطور الإنفاق على التعليم على اهتمام الدولة به. وارتفاع ميزانية التعليم من سنة إلى أخرى بنسبة ضئيلة لا يعني زيادة الجهد التعليمي الذي يبذله المجتمع في الخدمات التعليمية إلا إذا كان الفارق كبيراً جداً.

٥) مؤشرات تمويل التعليم

كما ذكرنا سابقاً تحتل الضرائب أهم مصادر التمويل في معظم الدول ولكن في دول الخليج العربية تقوم حكومات هذه الدول بتحديد مبلغ من ميزانياتها لإنفاقه على التعليم، ومصادر التمويل الأخرى للتعليم المصروفات المدرسية، والتبرعات المحلية والمعونات الدولية وفيما يلي بعض المؤشرات الكمية والكيفية المتعلقة بتمويل التعليم.

١. ميزانية التعليم والجهد التعليمي: تدل ميزانية التعليم على الجهد المبذول من قبل الحكومة للتعليم.

٢. ميزانية التعليم والميزانية العامة: وهي تمثل العلاقة بين ميزانية التعليم وميزانية الدولة.

٣. ميزانية التعليم والدخل الوطني العام: ويمثل النسبة بين ميزانية التعليم والدخل الوطني العام وهو يعد مؤشراً على ما تستثمره الدولة في جانب التعليم من مجموع طاقاته المختلفة.

٤. نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم: ويتحدد هذا عن طريقة نسبة ميزانية التعليم إلى عدد السكان وهو يوضح النمو الكمي والكيفي في الإنفاق على التعليم.

٥. توزيع ميزانية التعليم على المراحل والمستويات: وهو يعكس حساب تكلفة الطالب في كل مرحلة وكل نوع.

٦. أنشطة التدريس ومعدلاتها: وهي عدد الساعات الدراسية لكل صف وعدد الفصول الدراسية ونصيب المعلم من الطلبة ونصيب المدرسة من الفصول ونصيب الموجه من المدارس والمعلمين وهذا كله يؤثر في الإنفاق التعليمي.

والجدول رقم (١٧) يوضح لنا الأسباب المسئولة عن زيادة حجم الإنفاق التعليمي ودرجة تأثيرها فيه في دول الخليج العربي.

جدول رقم (١٧)

الأسباب المسئولة عن زيادة حجم الإنفاق التعليمي ودرجة تأثيرها فيه

| السبب / درجة تأثيره | كبير | | متوسط | | لا تؤثر | | كا٢ | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | |
| ١- ارتفاع الأسعار بصفة عامة | ٢٦ | ٧٩ | ٧ | ٢١ | صفر | صفر | ٣٢ | دالة |
| ٢- ارتفاع تكلفة الأبنية المدرسية | ٢٦ | ٧٩ | ٦ | ١٨ | ١ | ٢ | ٣٢ | دالة |
| ٣- التوسع في قبول الطلبة في التعليم العام | ٢٦ | ٧٩ | ٦ | ١٨ | ١ | ٣ | ٣٢ | دالة |
| ٤- ارتفاع تكلفة الأجهزة والمعدات | ٢٥ | ٧٦ | ٨ | ٢٤ | صفر | صفر | ٣٠ | دالة |
| ٥- ارتفاع تكلفة أعداد الكتب والمناهج الدراسية | ٢٢ | ٦٧ | ٨ | ٢٤ | ٣ | ٩ | ١٨ | دالة |

| السبب / درجة تأثيره | كبير | | متوسط | | لا تؤثر | | ك٢ | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | |
| ٦- ارتفاع تكلفة الخدمات العامة التي تقدم للطلبة | ١٧ | ٥٠ | ١٥ | ٤٧ | ١ | ٣ | ١٤ | دالة |
| ٧- ارتفاع معدلات الرسوب | ١٣ | ٣٩ | ١٨ | ٥٥ | ٢ | ٦ | ١٢ | دالة |
| ٨- زيادة أجور ومرتبات المعلمين والمديرين والعمال الوطنيين | ٩ | ٢٧ | ١٨ | ٥٥ | ٦ | ١٨ | ٧ | دالة عند ٠,٥ |
| ٩- تنويع برامج ميادين التربية والتعليم حيث لم تعد تقتصر على التعليم النظامي | ٨ | ٢٤ | ١٤ | ٤٣ | ١١ | ٣٣ | ١٦ | دالة |
| ١٠- تحسين أوضاع المعارين والمتقاعدين من الدول الأخرى | ٦ | ١٨ | ١٤ | ٤٣ | ١٣ | ٣٩ | ٣,٥ | غير دالة |
| ١١- ارتفاع معدلات التسرب | ٦ | ١٨ | ٢٥ | ٧٦ | ٢ | ٦ | ٢٨ | دالة |

المصدر:

د. مهنى محمد إبراهيم غنايم، الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربي، الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٢/١٤٠٣هـ- ١٤٠٦/١٤٠٧هـ. الرياض ص ١٣٧.

ومن الجدول يتضح أن كل الأسباب المذكورة تؤثر في زيادة حجم الإنفاق التعليمي ماعدا السبب العاشر الخاص بتحسين أوضاع المعارين والمتعاقدين حيث أن ك غير دالة إحصائياً ومن الأسباب التي تزيد حجم الإنفاق:

١- زيادة أعداد العاملين في المؤسسات التعليمية.

٢- عدم استقرار المناهج الدراسية وما يترتب عليه من طباعة الكتب الدراسية المقررة سنوياً.

٣- ارتفاع نسبة الفاقد في الأبنية المدرسية والأجهزة التعليمية.

٤- إدخال الأجهزة الحديثة كالحاسب الآلي في التعليم.

٥- الافتقار إلى دراسات الجدوى عند إحداث التجديدات التربوية.

# الْبَابُ الثَّالِثُ

# قياس التكلفة والعائد في التعليم

الفصل الأول: تقييم الاستثمار في التكوين الرأسمالي البشرى باستخدام أسلوب تحليل التكلفة والعائد.

الفصل الثاني: التكلفة التعليمية.

الفصل الثالث: العائد من التعليم.

الفصل الرابع: الكفاءة الإنتاجية في التعليم.

الفصل الخامس:التخطيط التعليمي

## الفصل الأول

## تقييم الاستثمار في التكوين الرأسمالي البشري باستخدام أسلوب تحليل التكلفة والعائد

وهنا نركز على التكلفة والعائد من الاستثمار في التعليم ونتحدث عن تطور أسلوب تحليل التكلفة والعائد ومراحل تطبيقه.

ويقصد بحساب التكلفة والعائد مقارنة تكلفة مشروع استثماري بالعائد منه لتحديد جدواه الاقتصادية وفائدته. ويعتبر تحديد العلاقة بين الإنفاق على المشاريع الاستثمارية والعائد المتوقع منها عملية هامة جداً لأنها تضع لنا الأساس السليم الذي نعتمد عليه في توزيع مواردنا المالية المحدودة. ولقد امتد مدخل التكلفة والعائد إلى ميادين الاستثمار في رأس المال البشري كالصحة والتعليم وغيره ولكن هنا تواجهنا مشكلة صعوبة قياس الفوائد غير الاقتصادية بل الفوائد الاقتصادية نفسها ، ويحتوى هذا الفصل على المباحث التالية:

**المبحث الأول**: استعمال مدخل التكلفة والعائد في ميدان التعليم.

**المبحث الثاني**: تطور أسلوب تحليل التكلفة والعائد ومراحل تطبيقه.

**المبحث الثالث**: المدخلات والمخرجات.

## المبحث الأول: الهدف من استعمال مدخل التكلفة والعائد في ميدان التعليم.

إن استعمال مدخل التكلفة والعائد في الاستثمار التعليمي يوضح حساب العائد الاقتصادي من التعليم ولهذا يعارض بعض رجال التعليم هذا المدخل بحجة أن للتعليم أهدافاً غير اقتصادية كالأهداف الإنسانية والوطنية. ولقد أصبح من البديهيات الاعتراف بأن للاستثمار في التعليم فوائد اقتصادية، ولكن يجب تحديد العلاقة بين هذه الفوائد وبين الإنفاق على التعليم.

ويمر الإنسان في حياته بمراحل ثلاثة هي:

أ. فترة التدريب والتعليم: وهي تعتبر تكلفة على المجتمع.

ب. مرحلة البلوغ: وفيها يعيد الإنسان للدولة ما أنفقت عليه وعادة يقدم أكثر مما أخذ.

ج. الشيخوخة: وهي مرحلة يعتبر الإنسان فيها عبئاً على المجتمع.

و يكون التو ازن إيجابياً إذا كانت ب > أ+ ج

وإذا افترضنا الآن أن فترة إعداد الأفراد للحياة العملية هي "ni" وفترة حياته العملية "np" والاستثمار البشري هو "ih" متضمناً جميع النفقات سواءً كانت من الدولة أو الأسرة، وعليه يمكننا أن نحصل على معادلة فعالية الاستثمار البشري وهي "H".

$$H= \frac{ih + s + (Df + De)\ np + Iht\ (ni + np)}{(w + p)\ np}$$

حيث ih = الاستثمار البشري.

s = نفقة استثنائية للمحافظة على صحة الفرد في الحياة العملية.

w = عائد الإنتاج مقارنة بالأجور والأرباح.

t = سعر الفائدة.

Df = النفقة على الاستهلاك العائلي للفرد خلال حياته العملية.

D = النفقات الجماعية للأشخاص العاملين.

p = أرباح أخرى للأفراد مثل الخدمات المجانية للمجتمع.

## المبحث الثاني: نشأة تطور أسلوب تحليل التكلفة والعائد ومراحل تطبيقه.

أولاً: تطور أسلوب تحليل التكلفة والعائد[1].

طبق هذا الأسلوب بطريقة علمية منذ عام ١٨٣٨م، وكان تحت مسميات متعددة مثل تحليل التكلفة والفعالية، وتحليل التكلفة والمنفعة. ويتطلب الأمر لاستخدام أسلوب تحليل التكلفة والعائد توفير العوامل الأساسية للتحليل والتقييم وهذا يعني تحديد دقيق وواضح للتكاليف، وللعوائد المختلفة والتعامل مع مشكلة الزمن واختيار معدل الخصم المناسب وأخذ عوامل المخاطرة في الاعتبار.

ويقصد بحساب التكلفة والعائد مقارنة تكلفة مشروع استثماري ما بالعائد المنتظر منه بقصد تحديد الجدوى منه، حيث أن اختيار استثمار رأس المال في أي مشروع معناه التضحية بالمال في الوقت الحاضر من أجل ضمان فوائد مستقبلية أو عائد لهذا المال المستثمر أكبر من قيمته الحالية. ويمد مدخل حساب التكلفة والعائد المخطط التعليمي بمعلومات أساسية مفيدة عن الروابط التي تربط التعليم بسوق العمل وعن الأهمية الاقتصادية للسياسات التعليمية المختلفة حتى يتم الاختيار بينها على أسس موضوعية سليمة والنقد الموجه إلى مدخل حساب التكلفة والعائد بالنسبة للتعليم إهماله قياس الفوائد الاقتصادية الغير مباشرة التي تعود إلى التعليم، وتبرز فائدته لأنه يمدنا بالمعلومات عن تكلفة أنواع التعليم المختلفة، وعن التوازن بين العرض والطلب للفئات المختلفة من القوى البشرية المتعلمة، وتحديد تكاليف كل نوع من أنواع التعليم، وفي تحديد أجور الفئات المختلفة من القوى العاملة. كما يساعد مخططي التعليم على تحديد الأغراض وتزويدهم بالبيانات اللازمة لاتخاذ قرارات حكيمة في ضوء أهداف واضحة.

---

(١) محمد عصام زايد، قياس وتقييم الاستثمار في التكوين الرأسمالي البشري بالتطبيق على مركز التكوين المهني بالمنصورة- رقم (١٣٠٠)، يوليو ١٩٨١م، رمضان ١٤٠١هـ، معهد التخطيط القومي بالقاهرة، ص ١٢.

ثانياً: مراحل أسلوب تحليل التكلفة والعائد

يمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:-

أ - تحديد الأهداف: وهنا يتم إيضاح الهدف المطلوب من إجراء تحليل التكلفة والعائد، بمعنى هل يكون الهدف هو تحقق أكبر قدر من المنافع أو أقل حجم من التكاليف أو أعلى نسبة بينهما. وبالنسبة للإنفاق على الرأسمال البشري يكون الهدف هو تحقيق أعلى نسبة بين المنافع والتكاليف.

ب - تحديد المقترحات البديلة: ويجب قصر الاختيار على عدد محدود من البدائل الممكنة وهي تخضع لتقدير الشخص القائم بالتحليل الذي يتأثر بكفاءته وخبرته.

ج - اختيار قاعدة للمفاضلة بين المقترحات البديلة: لا توجد قاعدة واحدة تطبق على جميع الحالات ولكن هناك مبادئ رئيسية يتم اختيار القاعدة على أساسها وهي:

- تعظيم العائد مع ثبات الكلفة.
- تدني التكلفة مع ثبات العائد.
- تعظيم الفرق بين العائد والتكلفة في حالة عدم ثبات أي منهما وكذلك في حالة إمكانية قياسها بنفس الوحدات.

ثالثاً: النماذج المستخدمة في التحليل:

تعتمد[1] جميع أو غالبية النماذج المختلفة المستخدمة في التحليل على حصر القيمة الحالية للعوائد ومقارنتها بقيمة التكاليف في تاريخ محدد وأهم هذه النماذج هي:

١- نموذج نسبة العائد إلى التكلفة:

وهي تعكس قيمة كل من العوائد منسوباً إلى التكاليف ويمكننا المفاضلة بين

---

(١) المرجع السابق، ص ١٧.

هذه

البدائل باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{العوائد الصافية / التكاليف} = \frac{\text{القيمة الحالية لصافي العوائد}}{\text{القيمة الحالية للتكاليف}} = \frac{\text{ق ح ع}}{\text{ق ح ك}}$$

فإذا كانت نسبة القيمة الحالية لصافي العوائد على القيمة الحالية للتكاليف أكبر من الواحد الصحيح يكون المشروع الاستثماري مناسباً.

$$\frac{\text{ق ح ع}}{\text{ق ح ك}} > 1$$

أي يكون

٢- <u>نموذج صافي القيمة الحالية:</u>

ويعتمد هذا النموذج على تقدير المبالغ المطلوبة لتمويل المشروع أي التدفقات الخارجية ومن ثم تقدر صافي التدفقات النقدية الداخلة لكل سنة وخلال العمر الإنتاجي للمشروع على أن تحسب القيمة الحالية للتدفقات النقدية الداخلة باستخدام معدل العائد على الاستثمار المقترح وصافي القيمة الحالية وهي عبارة عن الفرق بين التدفقات الداخلة والخارجة كالآتي:

معامل الخصم × التدفقات النقدية الداخلة - التدفقات الخارجة للسنة صفر = صفر

أي أن ص ق ح = ( ت ل - ت خ ) + ( ت ل$_{١}$ - ت خ$_{١}$ ) (م$_{١}$) = (ت ل$_{ن}$ - ت خ$_{ن}$) م$_{ن}$

فإذا كان الفرق بينهما وهو صافى القيمة الحالية صفراً أو قيمة موجبة فيكون القرار مقبولاً ويفترض هنا أنه يمكن تحديد التدفقات النقدية الداخلة والخارجة بدقة دون اعتبار لأية تغيرات متعلقة بموعد وزمن حدوث التدفقات النقدية الداخلة.

ويتطلب هذا الأسلوب دراسة دقيقة لاختيار معامل الخصم الذي سيتم استخدامه

لأن أي اختلاف بسيط في معامل الخصم يؤثر بشكل كبير على نتائج التحليل.

٣- <u>نموذج معدل العائد الداخلي:</u>

ويعرف معدل العائد الداخلي بأنه سعر الخصم الذي يوازن بين القيمة الحالية لكل من التدفقات النقدية الداخلة والتدفقات النقدية الخارجة أي أن المعدل الذي يخص صافي القيمة الحالية إلى الصفر. ويعبر عن هذه المعادلة كما يلي:

صفر [1] = $\Sigma$ ن

س = صفر (ت ل- ت خ ) ن (م ق)

حيث ت ل= التدفق النقدي السنوي الداخل للمشروع من السنة صفر إلى السنة ن.

ت خ = التدفق النقدي السنوي الخارج من المشروع من السنة صفر إلى السنة ن.

م = معامل الخصم في السنوات من ١ إلى ن، وهو سعر الخصم المختار.

ولا يمكن تطبيق هذا النموذج التطبيق الأمثل إذا كانت التدفقات النقدية الصافية السالبة كثيرة الحدوث خلال سنوات عمر المشروع الاستثماري.

كما أن معدل الخصم يفترضه القائم بالتحليل. ويفضل استخدام النموذج الثاني في حساب التكلفة والعائد.

---

(١) المرجع السابق ص ١٩.

**المبحث الثالث: المدخلات والمخرجات**

نستطيع في مجالات الحياة المختلفة تقسيم النشاط إلى مدخلات ومخرجات والمدخلات[1]، هي الأشياء التي تدخل في عملية ما والمخرجات هي نتيجة وحصيلة هذه المدخلات وينطبق هذا على أي قطاع في الاقتصاد الوطني وبما فيها قطاع التعليم حيث يهتم الباحثون في اقتصاديات التعليم بتكلفة التعليم وعائداته، أي يهتمون بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات للتعليم.

**أولاً: المدخلات**

المدخلات[2] في العملية التعليمية هي استخدام المباني والأجهزة التعليمية ووقت المدرسين والمشرفين والمساعدين والاجتماعيين والإداريين والمديرين والموجهين ووقت التلاميذ وتمثل هذه المدخلات تكلفة التعليم المالية وغير المالية المتمثلة في مجموع الموارد الحقيقية، ويحلل فيليب كوفر مدخلات النظام التعليمي إلى العناصر الآتية:-

١ - الطلاب: والهدف الرئيسي من النظام هو تعليمهم وتنميتهم وتؤثر اتجاهاتهم في العملية التعليمية إلى درجة كبيرة وهم في النهاية المخرجات الرئيسة للعملية التعليمية.

٢- المعلمون: ويأتي المعلمون بعد التلاميذ أكبر المدخلات وأهمها في أي نظام تعليمي، وهم أكثر هذه المدخلات تكلفة، والنظام التعليمي الناجح هو الذي يستحوذ على الأكفاء من المعلمين ليستطيع إعداد وتفريغ نواتج جيدة للعملية التعليمية. ومهمة المعلمين هي مساعدة التلاميذ على التعلم.

---

(١) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية وتطبيقها، مرجع سابق، ص ٣٠٦- ٣٠٨.

(٢) د.آدمز: التعليم والتنمية القومية، ترجمة د. منير مرسي، عالم الكتاب، ١٩٧٣م، ص ٥٠.

ف. كوجز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر: ترجمة د. أحمد كاظم ود. جابر عبد الحميد، مرجع سابق، ص٣١- ٣٣.

٣- الامكانيات المادية: التي تساعد العملية التعليمية وتسهل أداءها حيث أنها تزود التعليم بالقوة الشرائية الضرورية ويقف التعليم عاجزاً إذا عانى نقصاً شديداً في الموارد المالية سواء كان ذلك في البلاد المتقدمة أو المتخلفة.

٤- الإدارة التعليمية: وهي التي تنسق وتوجه هذا النظام.

٥- الوسائل التعليمية: مثل الكتب والخرائط والمعامل.

٦- المحتوى: وهو خلاصة لما يحصل عليه التلاميذ.

ثانياً: المخرجات

تشمل مخرجات النظام التعليمي أشياء كثيرة ومتعددة منها المعرفة والمهارات وطريقة التفكير والقيم والمفاهيم والأفكار والاتجاهات أي الأشياء التي تعلمها كل شخص في سنة معينة، وتعني في أحد معانيها كل شخص غادر المدرسة أو اجتاز الامتحان في تلك السنة ونجد أن الوصول إلى تقدير دقيق لمخرجات النظام التعليمي والفوائد المترتبة عليه أمر صعب حيث أنها فكرة غامضة غير محددة، وغير متجانسة بدرجة كبيرة، كما أنه يتعذر تحديد القيمة الحقيقية للاستثمارات التعليمية فالقيمة التعليمية المضافة والناتجة عن العملية التعليمية لا يمكن تحديدها عن طريق الامتحانات في نهاية العملية التعليمية خاصة إذا أخذنا في الاعتبار اختلاف القدرات الاقتصادية والاجتماعية لهؤلاء الطلاب وهي أيضاً لا تباع ولا تشترى.

والواقع[1] أن ناتج العملية التعليمية في أي مرحلة تعليمية هم المتخرجون بنجاح من هذه المرحلة بعد مضى سنوات الدراسة المقررة حسب عددها المحدد.

ثالثاً: حساب معامل المدخلات: المخرجات

(١) د. أحمد عمار، في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ١٠٥.

لاستخراج[1] معامل المدخلات: المخرجات استخدمت المعادلة التالية:

عدد المقاعد المستثمرة ، ومعامل الكفاية الإنتاجية هو: النسبة بين

عدد المقاعد المثالية المخرجات[2] والمدخلات

المخرجات أي نسبة المستخدم في العملية التعليمية في أي نظام تعليمي والناتج منها.

المدخلات

وفي العملية[3] التعليمية يحدث فيها تفاعل بين المدخلات وهي في كل الأحوال تؤدي إلى مخرجات تعتمد على النظم التي جرت فيها هذه العملية سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية، وتهدف[4] مشروعات التعليم جميعها إلى تخريج الطلاب المتعلمين لمد القوى العاملة بالأفراد المتعلمين في كل التخصصات، وذلك لخدمة مختلف الأنشطة بالمجتمع وينبغي أن نميز هنا بين المخرجات التامة وهم التلاميذ الذين أكملوا تعليمهم بنجاح والمخرجات الناقصة وهم الراسبون أو الذين يتركون التعليم مبكرين. ويمكننا تصنيف المخرجات كالآتي:-

١ – تحصيل[5] المعلومات والمعارف: ينظر المدرسون إلى تحصيل المعلومات على أنها وظيفة المدرسة الأساسية وليس المهم هو كمية المادة التي يحصل عليها التلميذ وإنما المهم هو نوع المعومات والمعارف التي يكتسبها.

٢- تعلم المهارات: تعلم المهارات أساس مثل تعلم المعلومات ويحتاج الإنسان إلى

(١) وسمية أيوب يوسف فلمبان، الفاقد التعليمي في الدراسات العليا، رسالة ماجستير في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي عام ١٤٠٧هـ، ١٤٠٧هـ بجامعة أم القرى ص ٥٨.

(٢) Cohn( Elchahan), 1972. The Economic of Education, Leaington Books,D.c.Heorh and Company, Messachusetts, Joronto London.

(٣) د. محمد أحمد الغنام، ١٩٧٦م، تحديد الإدارة ضرورة إستراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلاد العربية، مجلة التربية الجديدة، بيروت، ص ٨- ١٨.

(٤) د. أفكار أحمد الغنام، مرجع سابق، ص٢٣٩ .

(٥) غادة عبد القادر قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي في التعليم في ج.ع.م. مرجع سابق، ص٢٣ .

اكتساب عدد من المهارات اللازمة لحياته بعضها بالخبرة وبعضها بالتعليم.

٣- تعلم أساليب التفكير: ويرتبط تعلم أساليب التفكير بالطريقة التي يستخدمها المدرس وبالمواقف التي يمارسها التلميذ من خلالها.

٤- تعلم الاتجاهات والقيم: ويقع عب ء تعليمها على المدرس الذي يساعد تلاميذه على اكتشاف الاتجاهات والقيم المطلوبة.

رابعاً: العلاقة بين المدخلات والمخرجات

إن محور نظرية الإنتاج تتمثل في العلاقة بين المدخلات والمخرجات وخاصة في السؤال التالي: ماذا يحدث للمخرجات إذا حدث تغير في المدخلات ؟ وعن هذه العلاقة بين المدخلات نذكر ما يلي:

١- يصعب تحديد تأثير الإنفاق الزائد وهو يعتبر كمدخل على آداء الطالب أي المخرج ويصعب أيضاً الإجابة عنه إذا كانت زيادة المدخلات تؤدي إلى زيادة المخرجات وبأي مقدار وكيف يؤثر التغير في نسب المدخلات على المخرجات.

٢- من المعروف أن الكفاية تعني اختيار المدخلات على نحو صحيح وبنسب صحيحة وأي مجموعة من المدخلات ستأتلف معاً بطريقة معينة لتنتج قدراً من المخرجات يمكن الحصول عليها وهذا يطلق عليه الكفاية التقنية أما اختيار مزيج المخرجات الصحيح فيعتبر من الكفاية الاقتصادية.

خامساً: صعوبة قياس مدخلات النظام التعليمي

إن قياس[1] المدخلات في النظام التعليمي ليس أمراً هيناً وذلك لأن قيمة رأس المال المستخدم في التعليم ليس من السهل تحديده بالإضافة إلى مشكلة الكسب الذي كان سيحققه التلاميذ لو أنهم اشتغلوا في وظائف حيث أضيفت نفقات الوقت الذي ينفقه التلاميذ إلى نفقات التعليم.

(١) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، ١٩٨٩م، ص ٢٩٠.

# الفصل الثاني

## التكلفة التعليمية

تكلفة التعليم قد تكون من قبل الأفراد "خاصة" أومن قبل المجتمع" تكلفة اجتماعية" وفي هذا الفصل سنتحدث عن طبيعة تكلفة التعليم والتفاوت الملحوظ لتكاليف التعليم للطالب في مراحل التعليم المختلفة وسنذكر أيضاً تحليل التكلفة التعليمية مع عرض النماذج المستخدمة في تحليل التكلفة التعليمية. ويتناول هذا الفصل المباحث التالية:

**المبحث الأول:** طبيعة وأنواع تكلفة التعليم.

**المبحث الثاني:**التفاوت الملحوظ لتكاليف التعليم بالنسبة للطالب في مراحل التعليم المختلفة.

**المبحث الثالث:** أسباب تحليل التكلفة التعليمية.

**المبحث الرابع:** أسس وأساليب تقدير التكاليف.

## المبحث الأول: طبيعة وأنواع تكلفة التعليم.

ينشأ[1] مفهوم التكلفة أو الكلفة عند القيام بخدمة ما أو إنتاج سلعة ما وقد تكون مالية أو غير مالية والجانب المالي منها هو الأجور والرواتب المدفوعة في عمل ما أما الجانب غير المالي يتمثل في جهد العامل وبصيغة أخرى تعني التكلفة[2] في العرف الاقتصادي العام المقياس لمقدار الإنفاق النقدي الذي تتحمله المؤسسة أو المشروع في تحقيق صفقة محدودة والتعريف هنا يحمل كون المنفعة مستقبلية أو قد سبق حدوثها وهذا يدلنا على إمكانية تقسيم التكلفة بحسب أغراضها إلى تخطيطية أو محاسبية والجانب الأول يدل على المنفعة المستقبلية أما الجانب الثاني فيدل على منافع سبق وقوعها، وبمعنى آخر تعرف التكلفة الحقيقية لإنتاج أو استهلاك سلعة ما أو خدمة ما بجميع الفرص والمنافع البديلة المضحى بها نتيجة لتوجيه الموارد إلى هذه الاختيارات دون غيرها من البدائل وهذا التعريف يطلق عليه « نفقة الاختيار » أو « نفقة الفرص البديلة » ويعتبر هذا المجال من المجالات الحيوية التي مازالت تشد المهتمين في اقتصاديات التعليم وتعود[3] أسباب هذا الاهتمام إلى:

١- التناسق المطلوب بين ميزانية التعليم وبقية الميزانيات المخصصة للقطاعات الأخرى.

٢- التوزيع العادل للموارد المتاحة للتعليم بين مراحل وأنواع التعليم المختلفة.

٣- تحليل كلفة الطالب تزودنا بحافز كفاءة التعليم.

---

(١) د. مهنى محمد إبراهيم غنايم، الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربي، مرجع سابق، ص ٣٦.

(٢) أحمد علوي مدهر، تكلفة طالب المرحلة الابتدائية وعلاقتها بكفاءته النوعية التحصيلية في مدينة جدة وقرى وادي قديد، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ، ص ١٤.

(٣) د سعيد إسماعيل علي. دراسات في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ١٥.

٤- الاستدلال من دراسة تكلفة التعليم في الماضي والحاضر بتقدير تكلفة التعليم في المستقبل.

٥- دراسة تكلفة التعليم تفيد في البحث عن مصادر جديدة للتمويل بالإضافة إلى المصادر التقليدية خاصة وأن المبالغ التي يحتاجها قطاع التعليم أكبر من طاقة الدولة وخاصة النامية منها.

وتكلفة الطالب بمعنى مبسط هي ما يخص الطالب من المبالغ المنفقة على التعليم من قبل الدولة ورغم أن هناك تكلفة إنفاق الأسرة على الطالب ولكن غالباً ما تهمل هذه التكلفة عند حساب تكلفة الطالب لصعوبة الحصول على المبالغ المنفقة من قبل الأسر المختلفة على أبنائها.

وبمعنى آخر فإن تكلفة الطالب هي مقدار التضحية المالية التي تتحملها الوزارة المسئولة عن التعليم في سبيل تقديم الخدمة التعليمية لكل طالب في كل عام. ومصروفات التعليم هي تعبير لمجمل القيمة الفعلية المالية التي صرفت على العملية التربوية. وأنواع التكاليف هي:

١ - كلفة الفرصة البديلة والإنفاق المالي والتكاليف المطلقة:

يستخدم[1] التعليم موارد مختلفة مثل البشر والأبنية والتجهيزات وجميعها استخدامات بديلة أخرى ممكنة في المجتمع. والكلفة الاقتصادية الحقيقية تتمثل في التضحية بهذه الاستخدامات البديلة عند توظيف هذه الموارد لأغراض التعليم. وتنطوي التكاليف[2] المطلقة على إنفاق للأموال أو هي عبارة عن جميع الانخفاضات في الأصول. وتجدر الإشارة إلى أن التكاليف المطلقة هي التي تسجل فقط في الدفاتر المحاسبية أما التكاليف البديلة فلا تظهر في الدفاتر المالية.

---

(١) د. مهنى محمد إبراهيم غنايم، الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربي، مرجع سابق، ص ٣٦ .

(٢) د. حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ١٣٧.

٢- التكاليف المباشرة والغير مباشرة:

التكاليف المباشرة هي التي يمكن التعرف عليها وتحديدها أما التكاليف غير المباشرة فهي التي لا يمكن التحقق منها أو تتبعها بوضوح. وتعتبر التكاليف العامة مترادفة مع التكاليف الغير مباشرة وأيضاً مترادفة مع التكاليف المشتركة.

٣- التكاليف الثابتة والتكاليف المتغيرة:

التكاليف الثابتة هي التي لا تتغير مع الكمية المنتجة وتعني أنها ثابتة في مجموعها بالنسبة لحجم الكمية المنتجة وقد تتغير مع تغير الحجم في المؤسسة أو المشروع. أما التكاليف المتغيرة فهي التي تتغير مع الكمية المنتجة. والتكاليف الكلية هي مجوع التكاليف الثابتة والتكاليف المتغيرة.

٤- التكاليف الإضافية:

وهي نتيجة لتغيير في مستوى أو طبيعة النشاط.

٥- التكاليف والفترات الزمنية:

وهي الفائدة على الأموال المقترضة أو إيجار للممتلكات المؤجرة أو استهلاك المعدات وصيانتها. ولا يمكن تعريف هذه الفترات الزمنية بصفة عامة على أساس أيام فعلية أو أسابيع أو شهور ولكن ترتيبها كالآتي:

أ - الفترة الفورية أو العاجلة: قد تكون قصيرة مثل ساعة أو طويلة مثل شهر.

ب- الفترة القصيرة: قد تكون طويلة بدرجة يمكن فيها تغيير عدد العاملين المنتجين، وإمدادات المواد الأولية ولكن لا تكفي لتغيير المعدات الرأسمالية.

ج- الفترة المتوسطة: التي يمكن فيها تغيير الإدارة السفلى والمشرفين والكتاب ويمكن عمل تعاقدات أو إلغاء تعاقدات.

د- الفترة الطويلة: والتي تكفي لتغيير المعدات الرأسمالية والإدارة العليا

وتكفي لتمكن المشروع من التحول من صناعة إلى أخرى.

٦- التكلفة الفردية والاجتماعية:

التكلفة الاجتماعية التي يتحملها المجتمع ككل أما التكلفة الفردية فهي التي يتحملها الفرد وأسرته، وعناصر[1] تكلفة التعليم الاجتماعية عبارة عن مباشرة وغير مباشرة، والمباشرة هي مرتبات المدرسين والمصروفات الجارية على الخدمات والتجهيزات والأدوات والمصروفات الجارية على الكتب وإيجار المبنى أو مقابل استهلاكه، أما غير المباشرة فهي الدخول الضائعة وعناصر تكلفة التعليم الفردية هي عبارة عن المصروفات المدرسية وثمن الكتب والدخول الضائعة.

وتجمع التكاليف الاجتماعية والفردية لتعطينا التكلفة السنوية لكل تلميذ بالنسبة لكل نوع من أنواع التعليم. وتعتبر هذه الطريقة كافية إذا لم يكن هناك فائض أو رسوب لكن إذا ارتفعت نسبة الفاقد فإن تقدير التكلفة المبني على أساس التكلفة السنوية على طوال سنوات الدراسة يصبح غير دقيق ويجب حساب تكلفة المتسربين والراسبين أو الباقين للإعادة. وبتفصيل[2] أكبر نستعرض هنا التكلفة الاجتماعية للتعليم بالطريقة التالية:

١- التكلفة التي تتحملها المؤسسات التعليمية وتشمل المنشآت المشتراة أو المؤجرة بالإضافة إلى المملوكة لمؤسسة التعليمية لغرض التعليم.

٢- التكلفة التي يتحملها الطالب أو أسرته في سبيل التعليم فيما عدا الرسوم المدفوعة للمؤسسة التعليمية وتشمل هذه التكلفة على:

أ - جميع السلع والخدمات التي يقوم الطالب بشرائها بغرض الدراسة مثل الكتب والنشرات وأدوات الدراسة وخدمات الانتقال.

---

(١) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ٢٠٧.

(٢) عرفان خليل زيدان الهاشمي، دور التكاليف والعوائد في تخطيط التعليم العالي في جمهورية العراق، ص٣٩- ٤١.

ب - تكلفة الوقت والجهد الذي ينفقه الطالب خلال فترة الدراسة في المؤسسات التعليمية فيما إذا كان من الممكن أن يكسبه المجتمع والطلاب من دخل خلال فترة دراستهم.

٣ - المعونات المالية أو المادية أو التيسيرات الضريبية أو الإعفاءات الجمركية وغيرها والممنوحة إلى المؤسسات التعليمية.

٤ - الوفورات السلبية للتعليم أو التكلفة الخارجية ويقصد بها الموارد التي تبدد نتيجة ما يمكن أن يؤدي إليه هذا النشاط الاقتصادي من نفقات إضافية يتحملها المجتمع ككل مثل السياسة الخاطئة للتعليم قد تؤدي إلى مساوىء اجتماعية خطيرة إذ قد تنتج طبقة من المتعلمين العاطلين أو النوع الخاطىء من التعليم يعوق اكتشاف القدرات والمواهب الكامنة للأفراد.

وتنقسم تكاليف التعليم تكاليف خاصة وتكاليف عامة:

والتكاليف الخاصة هي التي يتحملها الطالب أو أسرته وعناصر هذه التكاليف هي:

أ - رسوم التعليم في المدارس والجامعات.

ب - قيمة الكتب والأدوات الأخرى.

ج - الدخل الذي يضحي به الفرد الذي فضل الاستمرار في التعليم وهذا ما يسمى بتكلفة الفرصة الضائعة Opportunity Cost ويخصم من تكاليف التعليم أي مساعدات مالية أو دعم أو منح يحصل عليها الطالب حلال سنوات تعليمه. أما التكاليف العامة للتعليم فهي الأموال التي تنفقها الدولة أو دافعي الضرائب وتختلف مساهمة الدولة في الإنفاق على التعليم من دولة إلى أخرى حسب مدى الأخذ بنظام مجانية التعليم وقصورها على مرحلة التعليم الأساسي أو اشتمالها على مستويات التعليم التي تلي ذلك.

## المبحث الثاني- التفاوت الملحوظ لتكاليف التعليم بالنسبة للطالب في مراحل التعليم المختلفة

توجد مفارقات كبيرة بين تكاليف التعليم في مراحل التعليم في البلدان النامية كما تزيد تكلفة الطالب في التعليم العالي في معظم البلدان النامية زيادة كبيرة عن تكلفته في مرحلة التعليم الثانوي وتصل إلى أرقام فلكية إذا قورنت بتكلفة التلميذ في المرحلة الابتدائية.

ويوضح الجدول التالي رقم (١٨) تكلفة التلميذ في مرحلة التعليم الجامعي والثانوي والابتدائي ونسبة الطلاب المسجلين في مناطق العالم المختلفة.

**جدول رقم (١٨)**

**متوسط التكلفة التعليمية للفرد الواحد في مراحل التعليم المختلفة كنسبة مئوية من متوسط نصيب الفرد من الدخل الوطني وكذلك نسبة الطلاب المسجلين في مناطق العالم المختلفة.**

| المنطقة الجغرافية | الابتدائي | | الثانوي | | العالي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكلفة | نسبة الطلاب | التكلفة | نسبة الطلاب | التكلفة | نسبة الطلاب |
| أفريقيا | | | | | | |
| شرق أفريقيا | ١٩ | ٧٣ | ٦٨ | ١٣،٦ | ٩٠٧ | ٠،٦٧ |
| غرب أفريقيا | ٢٥ | ٤٣ | ١٠٢ | ٩ | ٨٣٨ | ٠،٧٣ |
| آسيا | | | | | | |
| شرق آسيا والباسفيك | ١١ | ٩٢ | ١٩ | ٣٩ | ١١٨ | ٦،٠ |
| جنوب آسيا | ٨ | ٦٧ | ١٦ | ١٧ | ١١٩ | ٢،٥٨ |
| أمريكا اللاتينية والكاريبي | ٩،٣ | ٩٢ | ١٥ | ٣٨ | ٨٨ | ٦،٠ |
| متوسط البلدان النامية | ١٤ | ٧٥ | ٤١ | ٢٥ | ٣٧٠ | ٣،٣٠ |
| متوسط الدول الصناعية | ٢٢ | ١٠٠ | ٢٤ | ٨٠ | ٤٩ | ٢١،٠ |

المصدر: G.Psacharopoulos and M, Woodhall Education For Development, The World Bank, 1985, Table 6-4, p.[186].

ومن الجدول يتضح لنا أن تكلفة التلميذ في مرحلة التعليم الجامعي في دول فقيرة مثل الدول الأفريقية شرقاً وغرباً بلغت حوالي ١٠ أضعاف متوسط نصيب الفرد من الدخل، و٤٨ مرة تكلفة التلميذ الابتدائي أما بالنسبة للمرحلة الثانوية فإن التكلفة بلغت أقل من ٤ مرات تكلفة تلميذ الابتدائي.

ويكلف طلاب الجامعات في الدول النامية ككل أكثر من ٢٦مرة مما يتكلفه تلميذ الابتدائي(١) وتكلفة التلميذ الثانوي بلغت حوالي ٣مرات ما يكلفه تلميذ الابتدائي.

أما الدول الصناعية المتقدمة فإن طلاب الجامعة يكلفون حوالي ٢.٥ مرة ما يكلفه التلميذ الابتدائي، ويكلف تلميذ الثانوي تقريبا ما يكلفه تلميذ الابتدائي. ويتضح لنا من هذا أن الموارد المخصصة للتعليم في البلدان النامية يوجه غالبيتها إلى طلاب التعليم العالي رغم قلة عددهم بالنسبة لمجموع أعداد الطلاب في التعليم العام، ويحظى طلاب التعليم الابتدائي بالقليل من الأموال المخصصة للتعليم وهم طلاب ما يعرف بمرحلة التعليم الإلزامي علماً بأن العكس هو ما يجب أن يحدث كما في البلدان الصناعية.

وقدم أيضاً أحد خبراء البنك الدولي في السبعينيات دراسة مقارنة قام بها في الفوارق بين ما يتكلفه طالب الجامعة أو التعليم الثانوي في سنة واحدة وما يتكلفه تلميذ الابتدائي في السنة الواحدة في البلدان النامية والصناعية ووجد أن التكاليف النسبية لتعليم التلميذ في الثانوي لسنة واحدة تساوي ٦.٦ لتكاليف التعليم لتلميذ في المرحلة الابتدائية في البلدان الصناعية وهي الولايات المتحدة، وانجلترا ، ونيوزيلنده.

بينما تكاليف التعليم لتلميذ في مرحلة التعليم العالي فإنه يعادل ١٧.٦ تكاليف

---

(١) G. Psacharopulos and Moureen Woodhal – op- cit/p.19 .

تلميذ في المرحلة الابتدائية، أما بالنسبة للدول النامية فتكبر الفوارق في التكاليف حيث تبلغ تكلفة التلميذ الواحد في المرحلة الثانوية ١١,٩ ما يتكلفه تلميذ المرحلة الابتدائية في السنة ويزيد الفرق في المقارنة الخاصة بالتكاليف بين تلميذ مرحلة التعليم العالي وتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي إذ تبلغ تكاليف تلميذ مرحلة التعليم العالي ٨٧,٩ تكاليف تلميذ المرحلة الابتدائية في السنة وفي دول أفريقية أخرى مثل سيراليون، ومالاوي، وكينيا، وتنزانيا فتبلغ تكلفة التعليم للطالب الجامعي ٢٨٣مرة تكلفة تلميذ المرحلة الابتدائية في السنة.

وسنذكر فيما يلي[١] تكاليف التعليم النسبية للطالب في السنة في مراحل التعليم المختلفة في مجموعة من البلدان المتقدمة والنامية.

ففي الولايات المتحدة وانجلترا ونيوزيلندا بلغت تكاليف التعليم النسبية ثانوي / ابتدائي ٦,٦وبلغت التكاليف النسبية عالي / ابتدائي ١٧,٦ وفي الملايو وغانا وكوريا الجنوبية وكينيا وأوغندا ونيجيريا والهند فقد بلغت تكاليف التعليم النسبية ثانوي / ابتدائي ١١,٩ عالي / ابتدائي ٨٧,٩.

وبما أن عدد التلاميذ المسجلين في الجامعات في الدول النامية قليل جداً مقارنة بأعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية فإن هذا يدلنا على أن الدول النامية أنفقت الجانب الأكبر من ميزانيتها التعليمية على عدد قليل من الطلاب.

وتعود أسباب[٢] ارتفاع نسبة الإنفاق على التعليم العالي في البلدان النامية إلى ما يلي:

١ - انتشار المجانية في التعليم العالي رغم ارتفاع تكاليفه.

٢- ارتفاع تكاليف الجامعات وخاصة الكليات العملية.

---

(١) Michaal. P. Todaro, Economic Development in Third World, London, New York, Longman. The Fourth Edition, 1989,p.335 .

(٢) د. محمد محروس إسماعيل، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ١٤٣ .

٣- النظر إلى التعليم العالي على أنه ضرورة اجتماعية ونوع من أنواع المفاخرة.

٤- قلة عدد الطلاب المسجلين في الجامعات.

٥- الاهتمام الكبير من قبل الدول النامية بإنشاء وتجهيز الجامعات ويعتبر هذا لديهم مظهراً حضارياً وعلامة من علامات التقدم.

ويخدم[١] تحليل التكلفة في التعليم غرضين رئيسيين أولهما تشخيصي كأداة لتحليل العمليات الاقتصادية في التعليم وثانيهما كزاوية ينظر منها إلى النظم التعليمية.

---

(١) د. محمد منير مرسي. **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، مرجع سابق، ص٣٠١.

## المبحث الثالث- أساليب تحليل التكلفة التعليمية

يوجد أسلوبان لتحليل التكلفة التعليمية هما:-

أولا - أسلوب التحليل الشامل الذي يتناول تحليل وضع التعليم بالنسبة للاقتصاد الوطني ومقارنة التعليم بالدخل الوطني وبالميزانية العامة للبلاد. وهذا الأسلوب يفيدنا لعمل الدراسات المقارنة بين الدول المختلفة.

ثانياً - الأسلوب الذي يتعلق بالتحليل التفصيلي للتكاليف الكلية ووحدة التكلفة حسب نوع التعليم ومستواه والغرض من الإنفاق، وهذا الأسلوب يميز بين تحليل التكلفة بالنسبة للتعليم العام والتعليم الخاص في مجال نوع التعليم، أما تحليل التكلفة حسب المستوى فهو يقوم على أساس حساب تكلفة التلميذ في كل مرحلة تعليمية على حدة في التعليم الابتدائي وفي المتوسط وفي الثانوي.

وتحليل التكلفة حسب الغرض يتوقف على الغرض من تحليل التكلفة هل هو دراسة التكاليف المشارة للتعليم مثلاً أو التكاليف غير المباشرة أو التكاليف الاجتماعية ؟

وهناك أيضاً التكلفة حسب طبيعة الإنفاق ذاته.

## المبحث الرابع- أسس وأساليب تقدير التكاليف

تعتبر مرحلة تقدير التكلفة من أهم مراحل إجراء تحليل التكلفة والعائد وهناك عاملان رئيسيان يمثلان المدخل لتقدير التكلفة، والأولى تتمثل في أنه يجب إجراء تحليل للتكلفة يناسب الغرض من دراستها. وتمكن الباحثون من تحديد[1] أربعة مفاهيم رئيسية للتكاليف هي:

١ – التكاليف الفعلية.

٢ - التكاليف المحددة مقدماً.

٣ - تكاليف الفرص البديلة.

٤ - التكاليف الاجتماعية.

وتعتمد تقديرات[2] التكاليف الدورية للتعليم لسنوات خطة تعليمية على أساسين هما:ـ

١ - حساب معدل تكلفة الوحدة وهي التلميذ في مراحل التعليم وأنواعه المختلفة.

٢- حساب عدد التلاميذ المقيدين سنوياً في كل نوع أو مرحلة من التعليم.

ولحساب معدل تكلفة التلميذ سنوياً من المصاريف الدورية يجب معرفة المصروفات الدورية على كل نوع من أنواع التعليم لفترة زمنية معقولة وتحديد المصروفات الدورية لكل نوع وكل مرحلة كما يلي:

١ - مصروفات دورية مباشرة منها الأجور والمرتبات لهيئات التدريس والهيئات المساعدة لهم وثمن الأجهزة والوسائل.

---

(١) د. محمد عصام زايد، قياس وتقييم الاستثمار في التكوين الرأسمالي البشري بالتطبيق على مركز التكوين المهني بالمنصورة، مرجع سابق، ص١٤.

(٢) د. محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص١٦١- ١٦٢.

٢- مصروفا ت دورية غير مباشرة منها أجور ومرتبات هيئات الإدارة والإشراف والمصروفات العامة لإدارة وتسيير المؤسسات التعليمية مثل الكهرباء والمياه والنظافة والإصلاحات الصغيرة في المباني والمصروفات التعليمية على الامتحانات.

٣- مصروفات الخدمات الاجتماعية للطلبة مثل أجور القوى العاملة الموظفة في بيوت الطلبة والمصروفات على الخدمات الصحية والتغذية والرياضة والمواصلات.

وبمعرفة أعداد الطلبة المقيدين في كل نوع من أنواع التعليم خلال السنوات المعينة يمكن حساب متوسط تكلفة الطالب من المصروفات الدورية.

ولكن هذا المتوسط لا يمكن اتخاذه أساس لحساب تقديرات التكلفة الدورية لخطة خاصة إذا كانت طويلة المدى. أما بالنسبة لأساليب تقدير تكلفة التعليم فتوجد أساليب متعددة لتقدير ميزانية التعليم أو تقدير الأموال اللازمة لإنشاء أي مشروع على أساس تقدير الأصول المختلفة للمشروع وكذلك المصاريف المختلفة اللازمة له ومن هذه الأساليب[1] ما يلي:

١ - تقدير النفقات التعليمية على أساس المعلومات المستقاة من مصادر التمويل وله عدة طرق منها.

أ - تقدير النفقات الإجمالية ومصادرها حكومية أو خاصة أو خارجية من المساعدات الأجنبية أو مصادر أخرى.

ب - تقدير النفقات الإجمالية تبعاً لمصادر التمويل ومصادرها حكومية أو خاصة.

٢- تقدير النفقات على أساس النوع، مثل مرتبات معلمين الثانوي أو معلمين التعليم الأساسي.

---

(١) ابتسام محمد حسن رمضان السحماوي، تمويل التعليم الأساسي في ضوء تجارب بعض الدول الأخرى، مرجع سابق، ص٦٥- ٧٤.

٣- تقدير النفقات على أساس طبيعة الإنفاق والذي يقسم إلى نفقات جارية ونفقات رأسمالية.

٤- تقدير النفقات من الحسابات الخاصة بالمؤسسة التعليمية وهنا يتم حساب بنود الإنفاق جميعها التي تحتاجها المؤسسة التعليمية ويخصم منها بند الاستهلاك.

٥- المدرسة كوحدة للتكلفة وهنا يحدد عدد المدارس المطلوبة لكل مرحلة وعدد الفصول مع مراعاة تصميم المبنى وملاءمته وتوفير جميع المعدات والتجهيزات المدرسية الضرورية.

٦- الفصل كوحدة للتكلفة ويصعب أخذ الفصل كوحدة لقياس تكلفة التعليم وذلك لاختلاف سعة الفصول بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً بالإضافة إلى أن العملية التعليمية لا تتم داخل الفصل فقط وتحسب تكلفة الفصل الجديد في عامه الأول كما يلي:

| | |
|---|---|
| تكلفة فصل جديد في أول العام = المصروفات الرأسمالية ( مباني وتجهيزات ) + | المصروفات الدورية |
| | عدد الفصول |

مع احتساب الأجور والمرتبات لمدة ١٠ شهور. وفي الأعوام التالية تحسب المصروفات الدورية والمقصود بها المتكررة سنوياً للفصل مع حساب الأجور والمرتبات لمدة اثنتي عشر شهراً. وعلى ذلك يكون معدل تكلفة الفصل في السنة الدراسية = القسط السنوي لاستهلاك المباني + المصروفات الدورية للفصل.

ومن ثم يمكننا حساب معدل تكلفة التلميذ كما يلي:

<u>معدل تكلفة الفصل في السنة</u>

معدل كثافة الفصل من التلاميذ

٧- المعلم كوحدة للتكلفة ويجب مراعاة ما يلي:

أ - وضع تخطيط شامل لمعرفة أعداد المعلمين اللازمين لكل مرحلة على حدة

ولكل مادة.

ب- يحدد المؤهل والمواصفات اللازمة توفرها لكل معلم في كل مرحلة على حدة مع تحديد مسئولياته قبل التلميذ والمدرسة والبيئة.

ج - تحديد وسائل إعداد المعلم وتدريبه.

٨ - التلميذ كوحدة للتكلفة: وهذه من أفضل طرق حساب كلفة التعليم لأن التلميذ أكثر ثباتاً عند حساب التكلفة ويجب مراعاة ما يلي:

أ - تحديد الهدف من كل مرحلة تعليمية.

ب - إعداد وسائل تكوين إعداد التلميذ.

ج - تضع كل مرحلة تعليمية أهدافها وسياستها الفنية والإدارية وتجهيزاتها وإمكانياتها المادية والبشرية بما يلائم قدرات التلميذ.

د - تحديد شروط القبول وعدد السنوات التي يقضيها التلميذ.

هـ - تحدد الأعداد التي تقبل في كل مرحلة وعلاقتهم بخطة التنمية الاقتصادية. كما تحدد كثافة التلميذ في الفصل ويبوب حساب تكلفة التلميذ تحت عنوانين رئيسيين:

١- المصروفات الرأسمالية ( النفقات غير الجارية- الثابتة- وتشمل تكلفة المباني والتجهيزات) ويجب حساب قسط استهلاك هذه المصروفات الرأسمالية[1].

٢- المصروفات الدورية أو النفقات الجارية المتكررة وتشمل الأجور والمرتبات والمكافآت والإيجارات والمياه والنور والكتب والأدوات والخدمات الطبية، والصيانة وغير ذلك.

---

(١) سعيد لأحمد مخاشن. دراسة تحليلية لتكلفة الطالب في جامعة أم القرى، رسالة ماجستير. ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م، ص٢٥.

وتحسب تكلفة[1] الطالب السنوية من المعادلة الآتية:

تكلفة الطالب = النفقات الجارية + النفقات غير الجارية

عمرها الافتراضي (X)

مجموع الطـــــــــــلاب

| | |
|---|---|
| أي معدل[2] تكلفة الطالب = | مجموع النفقات التعليمية على المرحلة |
| | عدد الإنتاج التعليمي ( التلاميذ) في المرحلة |

ولتحديد عدد التلاميذ في المعادلة السابقة نستخدم الطرق الآتية:

**أ - طريقة متوسط الحضور اليومي.**

م.ح. ي = عدد التلاميذ الحاضرين وفق كشوفات المواظبة

عدد أيام الدراسة الفعلية

فتصبح المعادلة:

متوسط تكلفة الطالب = المصروفات الدورية + المصروفات الرأسمالية

معدل الحضور اليومي

**ب - طريقة متوسط العضوية اليومية:**

م .ع . ى = مجموع الطلاب الحاضرين + مجموع الطلاب الغائبين

عدد أيام الدراسة في الفترة المحددة

ويعد الطالب عنصراً فعالاً عند استخدام هذا الأسلوب إذا لم يتجاوز غيابه الحدود الزمنية المسموح بها للغياب، وهنا يظهر التفاوت بين ( م .ح . ى ، م .ع . ى)

(١) د. مهنى محمد إبراهيم غنايم، الإنفاق وتكلفة الطالب في التعليم العام في دول الخليج العربي، مرجع سابق،ص٤٠- ٤٢.

(٢) أحمد علوي طاهر . تكلفة طالب المرحلة الابتدائية وعلاقتها بكفاءته النوعية التحصيلية، مرجع سابق، ص٣٥.

لاعتماد الأولى على أعداد الحاضرين فقط بينما الأخيرة تقوم على الحاضرين والغائبين ما لم يتجاوز غياب الطالب الحد المسموح به، ما يجعلها أكثر إيجابية في التنبؤ بالنفقات المستقبلية للتربية، وباستخدام[1] معدل العضوية اليومي يصبح متوسط تكلفة الطالب =

المصروفات الدورية + المصروفات الرأسمالية

معدل العضوية اليومية

**ج - طريقة أعداد المقيدين المسجلين:**

وهي من أقدم الطرق المستخدمة في دراسة التكاليف التعليمية في الدول النامية وتعتمد هذه الطريقة على تحديد أعداد الطلاب وفق السجلات المدرسية في بدء العام الدراسي وقبل استقرار الدراسة وانتظامها ويوجد تباين كبير بين أعداد الطلبة المسجلين والمنتظمين فعلاً في الدراسة، حيث سجل تراجع قدر حوالي ٤٠٪ في بعض أقطار دول أمريكا اللاتينية وهنا تصبح متوسط تكلفة الطالب كما يلي:

معدل تكلفه الطالب[2] = المصروفات الدورية + المصروفات الرأسمالية

عدد الطلاب المقيدين في هذه المرحلة

ويمكننا[3] كتابة هذه المعادلة بصورة مفصلة أكثر إذا تم تحليل المصروفات الدورية والرأسمالية إلى مكوناتها الأساسية المختلفة فتصبح كالتالي:

تكلفة الطالب السنوية = ( نفقات تيسير التدريس + نفقات الشئون الإدارية +

---

(١) راسل.ج. دافيز، تخطيط تنمية الموارد البشرية( نماذج ومخططات تعليمية)، ترجمة سمير لويس سعد ، أحمد محمد التركي، مراجعة وتقديم فؤاد البهي السيد، ( القاهرة، نيو يورك ) . مكتبة الأنجلو المصرية، مؤسسة فرانكلين، ١٩٧٥م، ص٢٨٧ .

(٢) غانم سعيد العبيدي، اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم، دار العلوم، الرياض، ١٩٨٢م، ص٣٤ .

(٣) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، ١٩٨٩م، ص٢٩٠ .

نفقات الخدمة الطلابية + الصيانة

+ قيمة الاستهلاك السنوي للبناء + قيمة الاستهلاك السنوي للتجهيزات) ÷

العمر الإنتاجي للبناء العمر الإنتاجي للتجهيزات

عدد التلاميذ المسجلين في المرحلة التعليمية.

وتشير الأربعة حدود الأولى من الطرف الأيسر للمعادلة إلى المصروفات الدورية بينما الحدين الأخيرين يعنيان التكاليف الرأسمالية.

## الفصل الثالث

## العائد من التعليم

لقد أصبح من البديهيات الاعتراف بأن للتعليم فوائد وهذا قد أقر في أذهاننا منذ أيام أفلاطون حيث أشار إلى أن اتجاه تعليم إنسان ما هو المحدد لحياته المستقبلية، ويتناول هذا الفصل المباحث التالية:

**المبحث الأول:** أقسام عوائد التعليم ومراحله المختلفة.

**المبحث الثاني:** طرق تقسيم عوائد التعليم.

**المبحث الثالث:** طرق قياس العائد الاقتصادي للتعليم والتحول التدريجي في دراسة العوائد.

## المبحث الأول: أقسام عوائد التعليم ومراحله المختلفة:

تنقسم عوائد التعليم إلى قسمين:

أ. فوائد خاصة.

ب. فوائد عامة.

أولاً: الفوائد الخاصة

وهي التي تعود على الفرد من جراء تعلمه وتسمى أيضاً بالمنافع الخاصة متمثلة في الحصول على عمل أحسن، والزيادة في مقدرته على الكسب وبالتالي زيادة دخله وارتفاع مستواه المعيشي، والفوائد الثقافية غير الاقتصادية.

ولكن هناك استثناءات حيث يوجد وخاصة في بعض الدول النامية أن بعض حاملي المؤهلات البسيطة قد حققوا ثروات ضخمة أكبر بكثير مما قد حققه حاملو الشهادات العليا. ولكن تظل القاعدة العامة هي أن الأفراد كلما علت مؤهلاتهم زادت دخولهم.

ثانياً: الفوائد العامة

وتتمثل في العوائد التي تعود على المجتمع من تعلم أفراده، وهناك إجماع على أن تقدم الدول الصناعية يرجع إلى حد كبير للاهتمام الزائد بالتعليم من قبل حكومات هذه الدول بالإضافة إلى عوامل أخرى، ولكن التعليم يصقل المزايا الأخرى التي يتمتع بها أفراد المجتمع ومن الفوائد العامة[1] ازدياد ارتفاع مستوى المعيشة وتوفر القيادات على كافة المستويات[2]، والنضج السياسي لدى الجماهير وشعورهم بالانتماء الوطني. والسلوك الحضاري الراقي، والتصرفات

---

(١) غادة عبد القادر قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي للتعليم في ج.ع.س. ، مرجع سابق، ص٢٦ .

(٢) د. محمد محروس إسماعيل. اقتصاديات التعليم مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة، مرجع سابق. ص١٤٨- ١٥٠ .

الاستهلاكية الواعية، والحد من الإنجاب، وارتفاع المستوى الصحي.

ويبلغ دخل[1] الحاصل على التعليم الثانوي ١,٤ مرة دخل الحاصل على التعليم الابتدائي فقط ويبلغ دخل الجامعي ٢,٤مرة دخل الحاصل على الشهادة الابتدائية فقط هذا في الدول الصناعية مثل الولايات المتحدة وكندا وانجلترا أما في البلدان النامية مثل الملايو وغانا وكوريا الجنوبية وكينيا وأوغندا ونيجيريا والهند فيكبر الفرق إذ يبلغ دخل الحاصل على المؤهل[2] الثانوي ٢,٤مرة دخل الحاصل على التعليم الابتدائي فقط أما الحاصل على مؤهل عالي فإن دخله في السنة يساوي ٦,٤مرة دخل الحاصل على مؤهل التعليم الابتدائي.

ويلاحظ أن الفرق في الدخول بين مستويات التعليم في الدول الصناعية ليس كبيراً بالإضافة إلى أن المرتب الأساسي في البلاد الصناعية للحاصل على التعليم الابتدائي معقول ويضمن للشخص عيشاً كريماً كما أن الطالب يتحمل القدر الأكبر من مصروفات التعليم العالي الباهظة، وكذلك عدم وجود أي تمييز اجتماعي في الترقي تواجه الحاصلين على مؤهلات بسيطة أو متوسطة، فان كثيراً من الطلاب يتوجهون إلى العمل فور انتهاء مرحلة التعليم الأساسي (أي عند سن ١٥) بينما يكبر الفرق في البلدان النامية بين دخول حملة المؤهلات البسيطة وحملة المؤهلات العالية بالإضافة إلى التمييز الاجتماعي المتحيز ضد حملة المؤهلات البسيطة والقيود الموضوعة أمام ترقيهم كل هذا جعل الغالبية العظمى من الطلاب يفضلون الاستمرار في الدراسة حتى الحصول على الشهادة الجامعية، وهنا بدأ الخريجون يعانون من البطالة واضطر الكثير منهم إلى قبول أعمال لا تحتاج إلى مؤهل جامعي وهذا يمثل ضياعاً وإسرافاً في الموارد الاقتصادية النادرة

---

(١) المرجع السابق، ص٢٦ .

(٢) Michael. P. Todare Economic.

في المجتمع.

ومرت دراسة عوائد التعليم بمرحلتين أساسيتين[1]:

المرحلة الأولى : تسمى بمرحلة التقرير حيث لاحظ الباحثون فروقاً جوهرية بين المتعلمين وغير المتعلمين في جوانب السلوك والإنتاج وغير ذلك من الجوانب مما دفعهم إلى تقرير وجود عوائد وآثار إيجابية للتعليم في بناء الإنسان.

المرحلة الثانية : تسمى مرحلة القياس حيث حاول الباحثون قياس هذه الآثار الايجابية وأثرها في الدخل الفردي والوطني وأيضاً أثرها في الجوانب الشخصية.

وبالنسبة لمرحلة التقرير: يصعب تحديد بداية هذه المرحلة بدقة وعادة ينسب إلى آدم سميث فضل السبق في النظر إلى التعليم بوضوح على أنه استثمار بشري طويل الأجل، و قد ذكر هذا في كتابه ثروة الأمم منذ أكثر من ١٥٠ عاماً واعتبر التعليم والتدريب من صور تراكم رأس المال البشري وبالإضافة إلى دور التعليم في الاستثمار الإنتاجي للبحث فانه عند سميث سلعة سياسية واجتماعية تسهم في منع الفوضى وحفظ الديمقراطية وقد عزا آدم سميث تفوق التصنيع في اسكتلندا إلى النظام التعليمي الاسكتلندي. ولقد ناقش الفريد مارشال بعد آدم سميث بحوالي مائة عام في كتابه مبادئ الاقتصاد فوائد التعليم ولقد رأى أن التعليم العام الليبرالي يهيئ الكل لاستخدام أفضل قدراته في العمل واستخدام العمل كوسيلة لزيادة الثقافة. كما أنه لم يغفل الفوائد غير النقدية للتعليم حيث يؤكد أن فوائد التعليم ليست كلها في صورة كسب مادي أو نقدي فالتعليم يكسب الفرد الاتزان والسلوك القويم في الحياة اليومية وينمي صفات المواطنة الصالحة.

ويؤكد ماركس في كتابه رأس المال على أهمية التعليم والتدريب في إعطاء العامل مرونة أعظم وقدرة أكبر على التحرك من مهنة إلى أخرى واعتبره وسيلة

---

(١) د. سعيد إسماعيل علي . دراسات في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص٤٣- ٤٧ .

لزيادة ربح أصحاب الأعمال في المجتمع الرأسمالي.

ويمكننا تلخيص نظرتهم الضمنية لفوائد التعليم في النقاط التالية:

١- يعتبر التعليم سلعة رأسمالية لأنه يسهم في اختصار عدد العاملين استناداً إلى أن الإنسان المتعلم أكثر إنتاجية من العامل غير المتدرب.

٢- يعد التعليم استثماراً مفيداً لدرجة كبيرة فقد اعتبروه استثماراً بشرياً تزيد فوائده المتراكمة على تكلفته للمزايا التي يتمتع بها الأفراد المتعلمون متمثلة في صورة مكافآت أعلى وإنتاجية متزايدة وكذا من خلال القيادة الأفضل والقدرة على الحراك الاجتماعي.

٣- للتعليم اقتصاديات خارجية كبيرة عادة ما يستفيد الجماعة من أفرادها المتعلمين حيث ينشر الإنسان المتعلم المعرفة حوله ويجعل زملاءه أكثر إنتاجية.

٤- يعتبر التعليم سلعة استهلاكية معمرة حيث يزيد من متعة الوالدين بتفوق أبناء هما ويشبع حب الاستطلاع ويوسع الأفق.

٥- كما أنه يعتبر سلعة احتماعية لأنه يشارك في منع الجريمة أو تقليلها ويساعد على تنقية الأذواق والأخلاق والسلوكيات ويسهم في تغيير أنماط الاستهلاك.

٦- ويعد التعليم أيضاً سلعة سياسية فهو يؤثر بشكل إيجابي في تنمية صفات المواطنة الصالحة ويسهم في تحسين نظام الحكم ويضع أساسيات الديمقراطية الحقة ويحفظ الحرية السياسية المدنية.

٧- كما انه يعتبر من أهم المنابع للنمو الاقتصادي.

٨- ويشارك التعليم في المساواة في توزيع الدخول.

ونرى أن معظم الباحثين الاقتصاديين ركزوا على العوائد الاقتصادية وحتى البعض الآخر والذين اهتموا بالعوائد غير الاقتصادية لم يهملوا العوائد

الاقتصادية. ومجموع أفكار هؤلاء الأوائل تمثل من الناحية النظرية التقريرية وليست الكمية معظم ما يمكن أن يقال عن عوائد التعليم قبل ميلاده الرسمي عام ١٩٦٠م بسنين طويلة، أما مرحلة التعميم والقياس فقد بدأت بعد فترة الحرب العالمية الثانية.

## المبحث الثاني: طرق تقسيم عوائد التعليم

هناك أربعة طرق رئيسية متداخلة لتقسيم عوائد التعليم وهي:

[1]الطريقة الأولى: وفيها يتم تقسيم عوائد التعليم إلى عوائد استهلاكية Consumption Returns في مقابل العوائد الرأسمالية Investment Returns ويندرج النشاط بجميع أنواعه سواء كان خدمة أو سلعة أو إنتاجاً إلى قسم الاستهلاك عندما يثمر إشباعا أو منفعة لفترة وحيدة فقط في حين يعد استثماراً عند التوقع أن يثمر رضا أو منفعة في فترة من مستقبله فقط. وجوانب العوائد الاستهلاكية مثلاً فرصة للوالدين للارتياح من متاعب الأبناء بإرسالهم للمدرسة، وسرور الوالدين بتفوق أبنائهما دراسياً. أما جوانب العوائد الاستثمارية تتمثل في زيادة إنتاجية الفرد إكسابه قدرة التحرك الوظيفي التي تحميه من احتمال البطالة في أحيان كثيرة وإكساب المتعلم مهارات القراءة البصيرة والإطلاع المفيد وزيادة قدرته على الاستمتاع بالأشياء وغير ذلك.

الطريقة الثانية: وتقسم العوائد فيها إلى عوائد فردية خاصة وعوائد اجتماعية وأساس التقسيم هنا مدى انتشار العوائد حيث التي تعود على المتعلم نفسه ويستطع أن يحتفظ بها تسمى عوائد فردية، أما العوائد الاجتماعية فهي التي لا يستطيع الفرد الاحتفاظ بها لنفسه وهي تستغل بواسطة الآخرين، ومن العوائد الفردية زيادة دخل الفرد واستمتاعه بوقت فراغه، بينما العوائد الاجتماعية تتمثل في زيادة الدخل والإنتاج الوطني وزيادة الضرائب على الدخول، وزيادة القدرة التكنولوجية للدولة.

الطريقة الثالثة: وفيها تقسم عوائد التعليم إلى عوائد نقدية وغير نقدية. ومن

(١) المرجع السابق، ص ٤٨- ٤٩.

العوائد النقدية زيادة قدرة الإنسان على الادخار وحسن الإنفاق وزيادة الدخل، أما العوائد غير النقدية فتتمثل في زيادة قدرة الإنسان على فهم نفسه وعلى الابتكار وحسن التعامل مع الجيران والأصدقاء.

الطريقة الرابعة: وفيها تقسم عوائد التعليم إلى عوائد اجتماعية وأخرى اقتصادية والعوائد الاجتماعية تشمل التعرف على مواهب الأفراد وتنميتها وبالتالي زيادة مرونة الحركة الاجتماعية وتهيئة الأفراد لتقبل التغير والاستعداد له وحفز الابتكار وتدعيم الانتماء السياسي وتطوير القيم الاجتماعية والثقافية، ومن العوائد الاقتصادية زيادة دخول الأفراد والمجتمعات.

وهناك علاقة وثيقة بين هذه الطرق بعضها البعض بل وبين قسمي كل طريقة، فالراحة النفسية التي يكتسبها المتعلم من جراء تعلمه أو القدرة الإبتكارية التي عادة ما يثريها التعليم تؤدي إلى مكاسب مادية متعددة ومن ناحية أخرى فعادة ما تؤدي زيادة الدخول إلى الراحة النفسية للأفراد، وعلى الرغم من التداخلات السابقة فان تقسيم العوائد للتعليم إلى عوائد اقتصادية وأخرى اجتماعية هو الأكثر شمولاً ووضوحاً.

وبالرغم من أهمية النتائج التي أثمرتها مرحلة التقرير والتي كشفت عن عوائد التعليم المتعددة والتي فاقت ما قد ينفق عليه من وقت وجهد ومال ولكن حدثت فجوة زمنية بين هذه المرحلة ومرحلة القياس حيث لم تبدأ بشكل واضح إلا في نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات على يد شولتز ودينسون وبيكر وغيرهم والذين ركزوا على العوائد الاقتصادية فقط وأسباب هذا التأخير هي:

١- التخوف من التعامل مع الإنسان كالتعامل مع الماديات حيث أن الفهم السائد آنذاك للتعليم على أنه غاية في ذاته وليس مجرد خدمة الاقتصاد.

٢ - التركيز على العوامل المادية المختلفة في عمليات الإنتاج منذ القرن الثامن

عشر وحتى منتصف القرن العشرين باعتبارها العامل المهم في التنمية الاقتصادية أما العنصر البشري في رأيهم فانه لا يقوم إلا بدور سلبي في عمليات الإنتاج.

٢ - صعوبة قياس العوامل البشرية المرتبطة بالتعليم بعكس العوامل المادية وزاد من حدة هذه المشكلة قدرة إعداد التربويين الذين دخلوا مجال اقتصاديات التعليم إلى أن جاء « تيودر شولتز » أستاذ الاقتصاد بجامعة شيكاغو باكتشاف الاستثمار في رأس المال البشري.

- صعوبة قياس مخرج النظام التعليمي:

يصعب علينا بل يستحيل أن نقيس بواسطة أي مقياس معروف لنا حالياً المخرج الكامل والأثر الحقيقي لنظام تعليمي معين. وتكمن[1] صعوبة قياس مخرج النظام التعليمي في عدم إمكانية تحديد ثمن معين له لأنه لا يعرض للبيع وأيضاً لأن التلميذ ربما لا يكون هو المخرج الوحيد لنظام التعليم خاصة في التعليم العالي لأن الجامعات لها وظيفة أخرى هي إجراء البحوث العلمية، وحتى ولو كان هو المخرج الوحيد فإنه يشتمل على أشياء كثيرة ومتعددة منها مثلاً الحقائق والمفاهيم التي تعلمها وأساليب التفكير التي اكتسبها والتغييرات السلوكية التي حدثت في نظرته إلى الأمور وفي قيمه واتجاهاته وكل من يتصدى لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم تواجهه عدداً من الصعوبات المنهجية أهمها:

١ - صعوبة القياس الكمي لعناصر غير كمية[2].

٢ - صعوبة فصل وقياس أثر التعليم وحده على إنتاجية العمل.

رغم العلاقة الإيجابية بين التعليم وزيادة الإنتاج ولكن الإنتاجية لا تتوقف على التعليم فقط ولها عوامل أخرى تؤثر فيها مثل الذكاء والوضع الاجتماعي والخبرة ومدتها والسن ونوع التعليم منفصلاً على الإنتاجية.

٣- عدم دقة[3] الدخل كمؤشر للإنتاجية.

معظم الدراسات المهتمة باقتصاديات التعليم تركز على استخدام الأجور كمؤشر للكفاءة رغم أن هذا ليس ضرورياً أن يكون صحيحاً فالدخل يتأثر

---

(١) المرجع السابق، ص١٣٩ .

(٢) د. أفكار محمد قنديل. تقسيم مشروعات الاستثمار الاجتماعية مع التطبيق على التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص١٥٥

(٣) Mayjeen Bowman, 1968, Human Capital, Concepts and Measures, UNESCO.p.247-252

بعوامل اقتصادية واجتماعية أخرى.

٤ - تأخر ظهور العائد الاقتصادي من الإنفاق على التعليم.

٥- إهمال دراسة الآثار غير المباشرة للتعليم.

تهمل الدراسات الاقتصادية للتعليم أثره الحضاري على المجتمع كله، لأن سلوك أفراد المجتمع ونظرتهم للعمل ومدى إيمانهم بالمنهج العلمي تعد من النتائج الغير مباشرة للتعليم والتي تساهم بدرجة كبيرة في النمو الاقتصادي.

٦- تجاهل دور العلم والبحث العلمي.

لا يخفى ما للعلم والبحث العلمي من دور كبير وبارز في زيادة الإنتاجية والتعليم أساس العلم وضرورة للبحث العلمي.

ولكن كل هذه الصعوبات لم تمنع من وجود محاولات جادة لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم وأسهل قياس لمخرج النظام التعليمي هو عدد التلاميذ الذين يتخرجون فيه ولكن يجب علينا التمييز بين منتجات تامة وأخرى غير تامة ومن البديهي أن الذين لا يكملون التعليم في مرحلة معينة لا يمثلون فاقداً تاماً. فهؤلاء يحملون معهم قدراً مفيداً من التعليم يتناسب مع المدة التي قضوها في التعليم مع الاختلاف في الترجيح بمعنى أن سنة في التعليم الابتدائي ليس لها نفس القيمة الاقتصادية لسنة في التعليم الثانوي أو الجامعي.

<u>طرق[1] قياس العائد الاقتصادي للتعليم</u>

إن حساب الخسارة والربح في رأس المال البشري تعتمد أساساً على معرفة المراحل الثلاث التي يمر بها الإنسان وهي مرحلة التدريب والتعليم، ثم مرحلة البلوغ وأخيراً مرحلة الشيخوخة.

---

(١) فردريك هاريسون وتشارلز أ. مايرز، <u>التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي</u>، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ترجمة د. إبراهيم حافظ. ( القاهرة، مكتبة النهضة المصرية) ص١٦- ٢٦ .

وفي المرحلة الأولى يأخذ الطالب ولا يعطي وهي تكلفة على المجتمع، وفي المرحلة الثانية يقدم فيها الإنسان للمجتمع أكثر مما أنفق عليه والمرحلة الأخيرة وإن كانت عبئاً على المجتمع إلا أنها واجباً عليه بحكم الإنسانية.

ويمكننا التمييز بن ثلاث مناهج لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم وهي:

الطريقة الأولى: طريقة الارتباط بين التعليم وبعض مؤشرات النشاط الاقتصادي

وتعتمد هذه الطريقة على الارتباط بين بعض المؤشرات التعليمية والنشاط الاقتصادي وتم التوصل إلى هذا من خلال دراسات أجراها الباحثون في بعض الدول، وقام سفنلسون وزميلاه أدينج والفين، واليونسكو شولتز ووزارة القوى العاملة مع وكالة التنمية الأمريكية[1] USAID بالمقارنة بين متغيرين من خلال اثنين وعشرين دولة، عن التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وفقاً لمتطلبات النشاط الاقتصادي.

المتغير الأول: هو نسب القيد بالمدارس في ثلاث فئات من فئات العمر ( ٥- ١٤ )، (١٥ - ١٩) ، ( ٢٠- ٢٤) في عام ١٩٥٨م أو أقرب سنة لها.

المتغير الثاني: نصيب الفرد من إجمالي الدخل الوطني مقدراً بالدولار الأمريكي حسب أسعار عام ١٩٥٩م وقد كان معامل الارتباط بين هذين المتغيرين موجباً مما دفع الباحثون إلى استخدام النتيجة التالية وهي أنه كلما زاد نصيب الفرد من الدخل الوطني كلما زادت معدلات التسجيل وزادت القدرة على توفير تعليم لعدد أكبر من الأطفال ولمدد متزايدة والعكس بالعكس.

ولقد فشلت هذه الطريقة في توضيح علاقات السبب والنتيجة الخاصة بالتعليم في علاقاته بالمظاهر الأخرى لاسيما الاقتصادية والاجتماعية.

---

(١) شكري عباس حلمي. اقتصاديات التعليم في مصر، تقرير مقدم لندوة سياسة التعليم الجامعي، الأبعاد السياسية والاقتصادية، القاهرة، ٢٤- ٢٥ يناير ١٩٩٠م، الذي عقده مركز البحوث والدراسات السياسية، القاهرة، الندوة، ١٩٩٠م، ص٨.

ووجهت لهذه الطريقة انتقادات منها:

١ - عدم اعتماد الكسب في مختلف مراحل التعليم على التعليم الرسمي وإنما على التعليم غير الرسمي أيضاً.

٢ - نجد أحياناً وخاصة في بعض الدول النامية أن خريج الثانوية أو الإعدادية يحصل على أضعاف دخل خريج الجامعة.

٣ - لم تدخل المحاولات التي أجريت لتحديد عائد التعليم والعوائد غير المباشرة.

٤- افتراضها الضمني أن الاستمرار في التعليم متاح لكل من يرغب فيه ويختاره هو افتراض غير سليم خاصة في أكثر الدول النامية.

الطريقة الثانية: طريقة الباقي في تحديد اسهام التعليم في اجمالي الدخل الوطني

وتعتمد هذه الطريقة على قياس الزيادة في الناتج الوطني خلال فترة معينة وترجعها إلى المدخلات التي تسبب فيها من رأس مال وأرض وعمل وتنظيم والباقي من هذه المدخلات هي الزيادة والتي لا يمكن إرجاعها إلى هذه المدخلات هي نتيجة للتحسينات التي طرأت على عنصر العمل نتيجة للتعليم والتقدم في المعرفة ومن المهتمين في علم اقتصاديات التعليم والذين اعتمدوا على هذه الطريقة في قياس قيمة التعليم هم دينسون وسولو وهكتور كوريا ومن الانتقادات لهذه الطريقة هو أن الباقي الذي يرجع إلى التعليم لم يوضح مقدار ما يرجع منه إلى التعليم الرسمي ( وهو ما يتلقاه الفرد في المدارس والجامعات ) وما يرجع إلى التعليم الغير رسمي ( وهو التعليم في مؤسسات العمل وبرامج تعليم الكبار وغيرها) ولقد شاع هنا استخدام معادلة خطية متجانسة أبسط أشكالها الشكل التالي:

$$Xt=F\{ Lt\ xt , At, t\}$$

وبعد المعالجات الرياضية لهذه المعادلة فإنها تأخذ الشكل الآتي:

$$\frac{\Delta X}{X} = \varnothing + \propto \frac{\Delta A}{A} + \beta \frac{\Delta L}{L} + \gamma \frac{\Delta K}{K}$$

حيث X ترمز إلى الناتج الوطني الإجمالي.

L ترمز إلى مدخلات العمل Labor Inputs

K ترمز إلى مدخلات رأس المال Capital Inputs

A ترمز إلى مدخلات الأرض Land Inputs

Δ ترمز إلى التغيرات في أي من المتغيرات الأربع السابقة عبر فترة زمنية محدودة.

وعليه فإن:

Δ X/X هو معدل التغير في الدخل الوطني ( الناتج الوطني الإجمالي ) في الفترة الزمنية المحددة.

و نفس الشيء ل Δ A/A، Δ L/L ، Δ K/K

∅ تمثل معدل النمو في التغير التكنولوجي والذي يفترض أنه راجع إلى التعليم.

∝، β، $\gamma$ هي ثوابت تشير إلى التأثيرات النسبية لكل مدخلات الأرض (A). مدخلات العمل (L)، ورأس المال (K) على الدخل الوطني (X) والعلاقة التي تحكم هذه الثوابت هي أن:

$\gamma + \beta + \propto = ١$

وعيب هذه الطريقة تكمن في صعوبة عزل التعليم عن باقي العوامل المتبقية.

٢ الطريقة الثالثة: طريقة معدل الإنفاق على التعليم

يفترض[١] في هذه الطريقة وجود عائد للتعليم للفرد وللمجتمع حيث بين شولتز أن للتعليم عائدات مباشرة وغير مباشرة.

العائدات المباشرة

وهي العائدات التي يمكن تقديرها من جوانب متعددة حيث توصل شولتز إلى زيادة دخل الفرد كلما ارتفع مستواه العلمي ويكون عائد التعليم هو الفرق بين الاستثمار الذي وضع في تعليم الفرد في المراحل التعليمية المختلفة وبين ما يعود عليه من دخل طول فترة حياته وتوصل شولتز[٢] إلى النتيجة التالية: (أنه كل ما ارتفع المستوى التعليمي للأفراد ازداد مستوى الدخل).

ولقد بينت بعض الدراسات أهمية التعليم في زيادة الدخل الوطني ضاربة هذا المثل وهو أن سويسرا تفتقر إلى الموارد الطبيعية وتتميز بارتفاع التعليم بينما البرازيل وكولومبيا يحصلان على موارد طبيعية غنية ولكنهما يفتقران إلى المستوى التعليمي العالي الجيد ولهذا فمستوى الدخل الفردي والدخل الوطني بسويسرا يفوق مستوى الدخل في كل من البرازيل وكولومبيا بثمانية أضعاف.

أما من الناحية غير المباشرة تكمن في توفير الفرص للتطور والتجديد والاختراع وقوام هذه الطريقة هي المقارنة بين أرباح الأفراد وبين تكلفة تعلمهم على أساس قياس زيادة الدخل من أرباح الأفراد التي يفترض أنها نتيجة للتعليم ثم تقدر القيمة الحالية لهذه الدخول باستخدام إحدى الطرق المناسبة ويؤكد سكاروبولس وهو من المهتمين في هذا المجال أن النشاط الحقيقي لأبحاث معدل العائد بدأت في أواخر الخمسينيات على يد بيكر.

---

(١) د. حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ٩٥ .

(٢) Bensoon, C.S. The Economics of Public Education. Boston, Houghton Mifflin. 1978. p.66

ويمكن أيضاً قياس معدل العائد ضمن الإطار الوطني كله وليس ضمن إطار الأفراد وأرباحهم فحسب ويعد شولتز رائداً في هذا المجال حيث قارن بين الزيادة في الدخل الوطني وبين الدخل الناجم عن زيادة مخزون التعليم لدى القوى العاملة وخطوات هذه الطريقة هي:

١ - يحدد المبلغ الإجمالي للاستثمار الذي تم في التعليم خلال فترة الدراسة.

٢- تحسب عائدات التعليم استناداً إلى الأرباح التي يتم الحصول عليها لمستوى التعليم.

٣ - تقارن الزيادة الحاصلة على الدخل الوطني والناجمة عن تطور المخزون التعليمي بالزيادة الحاصلة في الدخل الوطني خلال فترة الدراسة وذلك لتحديد إسهام التعليم في النمو الإجمالي.

ونتائج دراسات « شولتز » ( باستخدام طريقة معدل العائد) دفعت « دينسون » إلى الوصول (باستخدام طريقة الباقي) إلى أن نسبة لا يستهان بها من معدل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة ترجع إلى الاستثمار في التعليم.

ولكن لصعوبة قياس العوائد غير المباشرة فيتم اللجوء في هذه الطريقة إلى قياس العائد المباشر والمعتمد على الدخول النقدية ومن العلماء المهتمين باقتصاديات التعليم والذي اتبع هذه الطريقة في قياس قيمة التعليم هم : شولتز وبيكر وهانسن ووالش وستروملين ولكن توجد بعض الانتقادات على هذه الطريقة منها.

أ - تعتمد هذه الطريقة على العائد المباشر فقط ولم تتعرض لإدخال العوائد غير المباشرة وهي بهذا أغفلت جزءاً لا يستهان به من عائدات التعليم.

ب - وأيضاً افترضت هذه الطريقة ضمنياً أن الاستمرار في التعليم يتوقف على رغبة الأفراد واختيارهم وهذا افتراض غير سليم خاصة في الدول النامية.

ج - نلاحظ عدم اعتماد الدخول على المؤهلات وخاصة في الدول النامية إذ

يحصل خريج الثانوي أحياناً على أضعاف دخل خريج الجامعة.

د - الكسب في مختلف مراحل التعليم لا يتوقف على التعليم الشكلي وحده وهو الذي يتلقاه الفرد في المدارس والجامعات بل يرجع إلى التدريب والخبرة والفروق الفردية وغيره.

هـ - تحتاج هذه الطريقة إلى بيانات مفصلة كثيرة جداً عن التكلفة والدخول لأفراد متعددي السن، ونوع التعليم ومستواه، ويصعب عادة توافر هذه البيانات في معظم دول العالم خاصة النامية منها، مما يؤدي بمستخدمي هذه الطريقة إلى إجراء بعض التقريبات في البيانات والذي لها تأثيراً سلبياً على النتائج.

وتوجد ملاحظات على جميع الطرق السابقة تكمن في النقاط الآتية:

١ - اقتصار الدراسات السابقة على قياس العوائد الاقتصادية وخاصة النقدية. وإهمالها الشديد للعوائد الأخرى وذلك للأسباب الآتية:

أ . سهولة قياس المكاسب النقدية للتعليم نسبياً مقارنة بالعوائد الأخرى.

ب . معظم الاقتصاديين السابقين لم يروا من عوائد التعليم إلا العوائد النقدية لا يستثنى منهم إلا قلة نادرة أمثال تيودر شولتز.

٢ - معظم الدراسات الخاصة بقياس القيمة الاقتصادية للتعليم اعتمدت في تحليلاتها على كم التعليم وليس جودته ماعدا القلة القليلة التي اهتمت بدراسة جودة البرنامج التربوي.

٣ - تتميز الطرق المستخدمة بالتبسيط الشديد اعتقاداً بأن العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية علاقة وثيقة تماماً.

٤- ركزت معظم دراسات العوائد الاقتصادية خاصة الأولى منها على التعليم الرسمي بشكل أكثر من التعليم غير الرسمي.

- التحول التدريجي[1] في دراسة العوائد وموقع أبحاث عوائد التعليم في الوطن العربي ونظرة مستقبلية لها.

**أولاً: التحول التدريجي في دراسة العوائد**

بعد الانتقادات التي وجهت إلى الطرق السابقة فقد حدثت بعض التحويلات التدريجية في دراسة عوائد التعليم شملت جوانب متعددة أهمها:

١ - التحسينات في الأساليب الإحصائية والبيانات المستخدمة رغم التركيز الكبير على العوائد النقدية للتعليم.

٢ - اتساع نطاق دراسة العوائد النقدية فشملت قطاع الريف بعد ما تركزت في الماضي على المدينة وشملت أيضاً التعليم غير الرسمي بعد ما كانت تركز بشكل كبير على التعليم الرسمي واهتمت بالجودة والكيف وليس الكم فقط.

٣- بدأت بعض الدراسات الاهتمام بدراسة الفوائد الإضافية المرتبطة بالوظيفة نفسها مثل التأمينات والعلاج المجاني ومرحلات وخصائص العمل نفسه وغير ذلك من الفوائد فتوصلت دراسة « دينكان » (١٩٧٦م ) «**DUNCAN**» إلى أن الظروف الجيدة للعمل ( تنظيم ساعاته الزائدة، وتوفير شروط الأمانة والصحة فيه ) ترتبط بالإنجاز التعليمي للفرد.

٤- الشمولية النسبية في النظرة لعوائد التعليم من خلال دراسات العوائد غير الاقتصادية أسوة بالعوائد الاقتصادية ودراسة التفاعل بينهما.

٥- التأكيد على الإستراتيجيات التربوية والتي تضمن إنتاج العوائد ( اقتصادية كانت أم اجتماعية ) وإثرائها.

وفيما يلي سنشرح بالتفصيل البندين الأخيرين:

أ - العوائد الاجتماعية للتعليم.

(١) د. سعيد إسماعيل علي، دراسات في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ٦٢- ٦٧.

لقد أتضح لبعض الاقتصاديين من خلال مرحلة التقرير أهمية هذه العوامل وبمرور الوقت زاد إدراك الباحثين لأهمية العوامل غير النقدية وللعوائد الاجتماعية عامة على مستوى التقرير والقياس رغبة منهم في توضيح الإسهام الكلي للتعليم.

وتكمن مشكلة العوائد الاجتماعية للتعليم ليس في تقرير وجودها أو تصنيفها إنما في قياسها وتكميمها، لاسيما وأنها تتسم بالتعدد والتشابك ومن المحاولات الواضحة في مجال قياس العوائد الاجتماعية مجموعة الدراسات التي درست دور التعليم في انخفاض الجريمة. كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن التعليم يرتبط بشكل إيجابي عال بالصحة، وهناك محاولات أخرى لدراسة العلاقة بين التعليم والسياسة وبين تعليم الوالدين وتربية الأبناء.

ب - الاهتمام بالإستراتيجيات التربوية من أجل إنتاج العوائد وإثرائها.

حيث اكتشف العديد من الباحثين أن مجرد التوسع في التعليم لا يضمن عوائد له وإنما تتوقف العوائد كماً وكيفاً على دقة تخطيط التعليم وحسن إدارته.

وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح ذلك:

١- ينمي التعليم القدرة الإبتكارية للأفراد أو لبعضهم على الأقل إذا كانت أنظمة التعليم ووسائله وأساليبه جيدة و إلا سيورث الجمود وسوء التصرف.

٢- يزيد التعليم قدرة الإنسان على اختيار عمله وعلى استقراره وتكيفه الوظيفي وعلى الرضا عن هذا العمل والاستمتاع به ولكن إذا بقي التعليم تقليدياً أو منصرفاً إلى تخصصات ليس لها مجالات عمل كافية في الحياة فإن نتيجة عكسية تنجم عن هذا التعليم والتي ستؤدي إلى زيادة القلق والسخط لدى الخريجين وعدم استقرارهم في أعمالهم في المجتمع.

٣- تشير الدراسات إلى العلاقة الإيجابية للتعليم في زيادة دخل الفرد وعدالة توزيعه وزيادة الإنتاج والدخل الوطني ولكن تشير بعض الدراسات إلى أن زيادة

التعليم في مستوياته العليا عن مطالب السوق فلن يكون له عائد في دخل الفرد بل إن التكلفة الضائعة فيه بالإضافة إلى كلفته الفعلية تصبح هدراً.

ثانياً: موقع أبحاث عوائد التعليم في الوطن العربي

نستنتج من بعض الدراسات لعوائد التعليم في الوطن العربي ما يلي:

١- لم تبدأ هذه الدراسات من مرحلة القياس بل بدأت من مرحلة التقرير.

٢ - اقتصرت معظم هذه الدراسات على العوائد الاقتصادية وخاصة النقدية وأغفلت العوائد غير النقدية ماعدا بعض الإشارات التقريرية وليس القياسية.

٣ - تأثر هذه الأبحاث تأثراً كبيراً بالطرق التقليدية التي أتبعتها بحوث عوائد التعليم في الغرب.

ثالثاً: نظرة مستقبلية لدراسة عوائد التعليم[1]:

تكمن بعض التوقعات لدراسة عوائد التعليم في النقاط التالية:

١- تزايد الاهتمام بالعوائد غير الاقتصادية بصفة عامة وخاصة على مستوى القياس دون إغفال العوائد الاقتصادية.

٢ - زيادة التقارب والتعاون بين بحوث العوائد في مجال اقتصاديات التعليم وبين العلوم التربوية والاجتماعية الأخرى مثل علم النفس التعليمي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس واجتماعيات التربية وغيرها من العلوم.

٣ - اتجاه بحوث عوائد التعليم ( اقتصادية واجتماعية ) اتجاهاً مصغراً بدلاً من الاعتماد على البيانات الاجتماعية.

٤ - التقارب الشديد بن بحوث العوائد وبحوث التخطيط والإدارة بعد ما تكشف للباحثين أن العوائد ربما تكون سلبية إن لم تراع أساسيات التخطيط والإدارة المناسبين.

(١) المرجع السابق، ص ٦٩- ٧١.

# الفصل الرابع

## الكفاءة الإنتاجية في التعليم

ينطوي تعريف[1] الكفاءة الإنتاجية على أكثر من معنى يختلف باختلاف القصد من المفهوم مما جعل الكفاءات الإنتاجية تأخذ صوراً متنوعة ككفاءة الإنتاج الإجمالية وكفاءة الإنتاج الأدائية، وكفاءة الإنتاج الصافية، وكفاءة الإنتاج الاقتصادية، والكفاءة الإنتاجية القياسية وتعرف الكفاءة بأنها[2] إما الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معينة من المدخلات أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات .

وسنتحدث في هذا الفصل عن الكفاءة الإنتاجية في التعليم متعرضين لأهمية التعليم وأهدافه وأقسام الكفاءة الإنتاجية وأسباب خفضها والأساليب اللازمة لزيادتها وأخيراً طرق قياسها، ويتضمن المباحث التالية:

**المبحث الأول:** دور التعليم في الكفاءة الإنتاجية.

**المبحث الثاني:** عوامل خفض الكفاءة الإنتاجية وعوائق الكفاءة التعليمية.

**المبحث الثالث:** أساليب زيادة الكفاءة الإنتاجية.

**المبحث الرابع:** طرق قياس الكفاءة (أو الفاقد التعليمي).

---

(١) خالد يوسف خلف، سعيد ياسين عامر، الإنتاجية القياسية، (دار المريخ، الرياض، ١٩٨٤م)،ص ٢٣.

(٢) د. آدمز، التعليم والتنمية القومية، ترجمة د. محمد منير مرسي، عالم الكتب، ص ٦٦- ٦٧.

**المبحث الأول: دور التعليم في الكفاءة الإنتاجية:**

يعتبر التعليم[1] مقياساً صادقاً لمدى تقدم المجتمع وتخلفه وتكمن[2] أهميته من الناحية الاقتصادية بمساهمته في الارتفاع بالإنتاجية حيث أنه يكسب الأفراد معارف ومهارات رافعة للإنتاجية، وينشر قيم اجتماعية معينة ويعزز الهيكل الطبقي للمهارات السائدة في المجتمع وهنا تبرز أهميته من الناحية الاجتماعية كما أنه يعتبر أداه لفرز واختيار الأفراد لمزاولة الوظائف المختلفة حيث يستفيد أصحاب الأعمال من هذا باختيارهم العاملين حسب المؤهلات[3] التي تحتاجها هذه الوظيفة.

وبما أن قدرة الفرد على الإنتاج رهينة باستعداده وتدريبه وكفاءته الإنتاجية الفعلية والتي ترتبط جميعها بالتعليم ارتباطاً موجباً وهذا أيضاً يوضح لنا دور التعليم في الكفاءة الإنتاجية.

أولاً: أهمية التعليم و أهدافه: إن هدف التعليم[4] ليس صنع إنساناً متعلماً وإنما إنساناً قابلاً للتعلم كما أنه يضمن[5] فرص متكافئة وحسنة للشعب لإيجاد وظائف تتناسب مع استعداداتهم وطموحاتهم، ولكي نحقق هذا الهدف فإنه لا يجب أن نعطي للناس فرصاً متكافئة لتيسير التعليم بل أيضاً فرصاً متساوية للاستفادة من النظام في الحصول على المعرفة والمهارة والاستعداد اللازم في مجال

---

(١) د. سعيد إسماعيل علي، الكتاب السنوي للتربية وعلم النفس، بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ٤٨.

(٢) سامية مصطفى كامل، الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر، مرجع سابق، ص٤٥.

(٣) محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، مراجعة وتقديم محمد إبراهيم السلوم، (دار الشروق، جدة، "د.ت" ص ٩- ١٠.

(٤) لطفي بركات أحمد. دراسات في تطوير التعليم، (دار المريخ، الرياض، "د.ت" ص ١٠٦.

(٥) Osman M. Osman and Huda M. Sobhy, The Viability of Public Education< An Analysis of the Role and Finance of Education in Egypt. L Egypte, Contemporaine Revue Trimestrielle de la Socite Eyptenne D Economics Politique, de Statitque, ■ delege islation, Juillet 1986 Ixxvlleme Annee, No.405 Le Cairo

العمل. وعليه يجب أن يكون النظام التعليمي استجابة لتأثير أساليبه على النظام الاجتماعي لإيجاد نوع من التعديل الذاتي عند حصول أي عدم تطابق أو عدم استجابة لهذا النظام.

والمهمة الرئيسية[1] للنظام التعليمي هي إنتاج أفراد مدربين صالحين للقيام بالأعمال التي توفرها الدولة لشعبها وهؤلاء الأشخاص المدربين هم أنفسهم الذين يوجدون الأعمال التي عليهم القيام بها.

والاحتياج الملح الآن في الدول النامية هو الكادر المؤهل للأدوار القيادية في المجالات السياسية، والصناعية في المجتمع وهناك أيضاً نقص في العمالة المدربة على الإسهام في المجالات التقنية. في الوقت الذي يوجد هناك نقص من الأفراد المتعلمة في جميع المجالات. ولكن النظر إلى دور النظام التعليمي كموفر للعمالة المدربة فقط هو تصور ناقص وذلك لأنه لا يكفي توفر المدراء والمقاولين وأصحاب المبادرات والعمال المهرة لتطوير الدولة وجعلها في مصاف الدول الصناعية ولكن يجب كذلك خلق جيل جديد متعلم، وهناك أيضاً حاجة لتغيير جذري في النظام الاجتماعي في جميع الدول النامية. وأيضاً تطوير[2] العادات الداعمة للفهم في الشباب لأنها تؤثر بشدة في تطور الإنسان بعد ذلك فمثلاً لو يكتسب الطالب أثناء سنوات المدرسة عادة القراءة والدراسة وإجراء بحوث صغيرة، فإنه من المحتمل أن يواصل هذه العادة طوال حياته.

ولتحقيق هذه الأهداف الهامة التي تعنى بمساعدة جميع الناس لتطوير الفهم العام

---

(١) Alfred L. Baldwin, Identification and Development of Talent in Young Children, Professor, Department of child Development and family Relation ships, New York state College of Home Economics, Cornell University, Itaha, , New York Human Resources Training of Scientific and, Technical Resonnel. P199-204.

(٢) Ralph W. Tyler. Programming of Science and Technology Within the educational structure. Director, center for advanced study in the behavioral sciences, Stanford California. P.133-138.

للعلم والتكنولوجيا ليس بالأمر السهل فهو يتطلب برنامجاً تعليمياً لهذا الغرض الذي يعتبر جزءاً لا يتجزأ من منهج المدرسة الذي يبدأ بالصفوف الأولى ويمتد خلال جميع الصفوف. ومن أهداف[1] التعليم أيضاً تحقق الكفاءة الاقتصادية التي يمكن تقييمها بوحدات ملموسة، تتمثل في مساهمة التعليم الجامعي في زيادة قدرة الخريجين على الكسب، ومن أهدافه أيضاً بذر وغرس الإحساس بالهوية الوطنية والمشاركة في مجموعة من القيم، وزيادة مستويات التوعية ومستويات الإنجاز في الدراسة، وخفض الرسوب ومعدل ترك الدراسة، وإتاحة الدراسة عبر مجموعة الطبقات المختلفة.

ولقد تم تعريف خمس مجموعات من أهداف التطوير التعليمي وهي :

١- تطور العمالة: لقد كتبت الأهداف هنا عند مستويات مختلفة من النوعية ذات كفاءة دراسية عالية لتوائم نوعية معينة من المتطلبات الوظيفية.

٢ - زيادة المساواة الاجتماعية: إن الأسس المطبقة في المساواة تميل إلى التركيز حول ازدياد وصول فئات معينة جغرافية أو دينية أو عرقية إلى الفرص التعليمية. هذا الأساس يتعلق كثيراً بالقول بأن التعليم حق إنساني وأنه هام جداً في المدارس الابتدائية والثانوية.

٣ - بناء الأمة: إن الدور الهام الذي يمكن أن يلعبه التعليم في تنمية الهوية الوطنية بين الشباب هو أساس منطقي آخر يستخدم أحياناً لنشر التعليم. ويتضح هذا بشكل مفتوح أكثر من تلك الدول التي بها أنواع مختلفة من الشعوب ولكن أشكالاً مختلفة من هذا المنطق تتضح أيضاً في الدول التي تحاول بوعي أن توجد

---

(١) أفكار محمد قنديل. تقييم مشروعات الاستثمار الاجتماعية مع التطبيق على التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ٢٣٩ .

أو تغير الاتجاه الفكري أو العقائدي للسكان.

٤ - ارتفاع في نوعية التعليم: لقد وجهت زيادة الإنفاق على التعليم وتغيير سياسة التعليم أحياناً إلى الاتجاه إلى الزيادة في النوع بدل الكم. إن السياسات لتوحيد المناهج تجاه اهتمامات وطنية أكثر، ولتحويل السيطرة على الامتحانات بعيداً عن القوى الاستعمارية السابقة، ولرفع مستوى المعلمين وتحسن المصادر الأخرى للمدرسة ولزيادة إمكانية البحث والتخطيط لوزارة التعليم، كل هذا يندرج تحت هذا النوع.

٥ - الكفاءة المتحسنة[١]: وأخيراً ركزت الخطط على الاستعمال المحسن للمصادر المتاحة وتنظيم المدارس وذلك لتقليل الخسارة ولزيادة العدد الكلي للخريجين من النظام وتكمن أيضاً أهمية التعليم[٢] في دوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إذ ثبتت دراسة جورج باكاروبولي أن نسب العائدات الاجتماعية للتعليم في الدول النامية أعلى من الدول الصناعية وتوصل هانسن إلى أن العائد الاقتصادي من التعليم على الأفراد الذين حصلوا على سنتين من التعليم الثانوي أو الجامعي أي بمعنى أن السنة الأخيرة للجامعة أو الثانوية لها مردود اقتصادي أكبر من السنوات السابقة لها.

ثانياً: تعريف الكفاءة التعليمية وأقسامها:

يقصد بالكفاءة في التعليم مدى قدرة التعليم على تحقيق الأهداف المنشودة منه وإنتاجية التعليم[٣] هي العلاقة بين المدخلات والمخرجات فإذا ارتفعت الإنتاجية يكون هناك مخرجات أكبر لكل وحدة من المدخلات أو نفس المخرجات

---

(١) George Psacharopoulos, Keikh Hinchleffe, Christopher Dougherty, Robilinson Hollister, Manpower Issues in Educational Investment Aconsideration of Planning Processes and Techniques World Bank staff Working Papers, number 624, p.1-5.

(٢) د. حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ٨٨.

(٣) د. آدمز، ترجمة محمد منير مرسي، التعليم والتنمية القومية، مرجع سابق، ص ٥٣.

لمدخلات أقل، وهكذا توجد زيادة بكل طريقة ممكنة نتيجة لعمل أقل إذا كانت الإنتاجية في ارتفاع وهي ذات وجهين كمي ونوعي وترتفع إلى أعلى حد عندما يتم التلاميذ مراحلهم الدراسية في الوقت المحدد دون إعادة أو تسرب بعد أن يكونوا قد حصلوا على معرفة عميقة من العملية[1] التعليمية ورغم تعدد صور الكفاءة الإنتاجية التعليمية إلا أنه لم يحملها على الخروج أنها فكرة نسبية أو علاقة بين متغيرين أو أكثر من عناصر الإنتاج أو بينهما وبين الناتج النهائي المحصل، وعليه يمكن اعتبارها نسبة بين مدخلات الإنتاج ووحداته المتخرجة.

وتعرف الكفاءة الإنتاجية[2] التعليمية هنا بأنها النسبة بين مدخلات العملية التربوية إلى الخارج منها ولها أربعة جوانب:

أ - الكفاءة الداخلية وتنقسم بدورها إلى:

١ - كفاءة داخلية كمية.

٢ - كفاءة داخلية نوعية.

ب - الكفاءة الخارجية وتنقسم أيضاً إلى:

١ - كفاءة داخلية كمية.

٢ - كفاءة داخلية نوعية.

١ - <u>الكفاءة الإنتاجية الداخلية:</u>

وتتركز على علاقات المداخل والمخارج داخل النظام التعليمي أو تعبر عن قدرة النظام التعليمي على القيام بأدواره وتشمل العناصر البشرية التي تتولى البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة، وهو ما يعرف عند تالكون بارسونز[3] بالتكامل بين الأدوار الوظيفية داخل النظام التعليمي لتحقيق التوقعات

(١) د. منذر عبد السلام، <u>دراسات في اقتصاديات التربية</u>، دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٤م، ص ١٠٦- ١٠٩.

(٢) د. حسين محمد حمة المطوع، <u>اقتصاديات التعليم</u>، مرجع سابق، ص ١٩٠- ١٩٢.

(٣) د. محمد منير مرسي، <u>الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها</u>، مرجع سابق، ص ٢٥٧- ٢٥٨.

من هذه الأدوار.

وتتطلب وجود تفاهم وتعاون بين جميع العاملين ولو أن هذا من الناحية النظرية سهل لكنه في واقع الأمر مختلف فالشئون المالية والإدارية في أية منظمة ومنها التعليم يجب أن يكون دورها في خدمة مطالب العملية التربوية الفنية وأن يوفر لها كل ما تحتاجه وهذا يتطلب تفهماً من جانب جميع العاملين في الشئون المالية الإدارية بهذا الدور ولكن ما يحدث في الواقع هو العكس فعوضاً عن أن تكون الإدارة في خدمة التعليم أصبحت قيداً عليه وانعدام هذا التفاهم دالة على ضعف الكفاءة الداخلية. ويعبر عن الكفاءة الداخلية بمعدل المدخلات / المخرجات[1] أو الكلفة / الفعالية وأبعادها هي :-

أ- البعد الكمي: وهي قدرة النظام[2] التعليمي على إنتاج أكبر عدد من المتخرجين نسبة إلى عدد المقيدين في كل فوج من الأفواج الملتحقة.

وتحسب[3] بواسطة قياس معدل المخرج / المدخل ويتم تحسينها بتخفيض معدلات الرسوب والتسرب.

ب- البعد النوعي: وهو نوعية التعليم الذي يحصل عليه الطلاب في داخل المؤسسة التعليمية وما تعلموه من معلومات ومهارات واتجاهات وسلوك ويمكننا زيادة فعالية نظام التعليم عن تغيير مزيج المدخلات، وهنا يبرز دور الامتحانات ووسائل التقويم المختلفة في الحكم على هذه النوعية وأكبر مؤشر للتقدير النوعي لنظام التعليم هو معدل تراكمي التعليم. والكفاءة النوعية الداخلية

---

(١) طاهر عبد الرازق، الإطار النظري لدراسة الكلفة / الفعالية للسياسات التربوية، مجلة التربية الجديدة عدد ١١، ٦٧ ١٠٦٧م، ص ٦٥- ٦٧.

(٢) أندريه سماك، قياس الكفاية الداخلية والكمية للتعليم في مجلة التربية الجديدة، بيروت، العدد الثالث، السنة الأولى، أغسطس، ١٩٧٤م، ص ٨٩.

(٣) د. سعيد إسماعيل علي، دراسات في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص١٦٣- ١٦٦.

ترتبط بجودة التعليم وكفاءته والتي تنعكس على مستوى الخريج الكيفي لنظام تعليمي ما. ولا يخضع الحكم على جودة التعليم وكفاءته النوعية لوصف عام أو حكم ذاتي دونما تقدير لأبعاد الجودة والكفاءة وعناصرها في واقع التعليم بمراحله المختلفة. والمؤشرات المدللة على هذا:

١ – الإدارة التربوية: لأنها تعتبر عنصراً هاماً وأساسياً في تحقيق الأهداف التربوية العامة للنظام التربوي. ومن البديهي يجب أن يتصف الأفراد العاملون بهذه الإدارة لتقديرات ذاتية وعملية تطويرية تقود النظام للنجاح بالإضافة إلى درجة التأهل العلمي لأي منهم.

ويؤكد هذا الدراسة التحليلية التي قام بها « رالف سلوجديل »[1] (R.slogdill) لأكثر من خمس عشر دراسة ميدانية أجراها العلماءالنفسانيون ما بين الحربين العالميتين أثر هذا العامل في نجاح القائد في إدارته لشئون مؤسسته. ولا نستطع الحديث عن الإدارة[2] التربوية المركزية دون التعرض للإدارة المدرسية وقيادتها التعليمية وذلك لترابطهما معاً، ولاحتلال القيادة المدرسية موقع الصدارة بين جميع المدخلات التي يتوقف عليها نجاح التربية.

٢ – نوعية المعلمين ومستوى إعدادهم: ومن البديهي ألا تصلح العملية التربوية ولا يستقيم أمرها ولا تؤتي ثمارها بدون توافر القوى البشرية الواعية والمؤهلة والمؤمنة برسالة التربية وخطورتها في بناء المجتمع وعناصره الإنسانية.

والنقص[3] الكبير في وجود الفرد القادر على القيام برسالة مهنة التدريس لاجتذاب المهن الأخرى لمزاياها لهم، أدى إلى الاستعانة بالعناصر غير المؤهلة لأداء هذا الدور وتأثر كيف التعليم من جراء هذا وتردت كفاءة الكثير من أنظمته.

---

(١) نواف كنعان، القيادة الإدارية، الطبعة الثانية، (دار العلوم، الرياض، ١٩٨٠م)، ص ٣٠٥.

(٢) صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر، (دار المريخ، الرياض، ١٩٨٢م) ص ٣٧.

(٣) محمود السيد سلطان، مقدمة في التربية، الطبعة الرابعة، (دار الشروق، جدة، ١٩٨٣م)، ص ١٣٠.

وفي سبيل تحقيق[1] مستوى المعلمين انتهجت المملكة العربية السعودية سياسة زيادة رواتب معلميها ما بين (٢٠٪، ٣٠٪) من راتبهم الأساسي بحساب سنوات خدمتهم واستقرت على وضع كادر خاص بهم في سنة ١٤٠٢هـ.

ج - <u>الكفاءة المرتبطة بمستوى كلفة الإنتاج:</u>

والتي تقتضي بأن تكون كلفة المتخرج في أدنى مستوى ممكن دون المساس بالنوعية. وهذا البعد يهتم به الاقتصاديون بالإضافة للكمية.

٢- <u>الكفاءة الإنتاجية الخارجية:</u>

وهي تهتم بربط المستويات المختلفة من الإنجاز التعليمي لخريجين بخبرتهم اللاحقة، غالباً في سوق العمالة، إن الطريقة لتقييم هذه الخبرة وبالتالي الحكم على الكفاءة الخارجية للدراسة قد شكلت أكثر أساسيات الجدل بين المهتمين باقتصاديات التعليم عبر العقدين الماضيين من الزمان.

ويعني بها قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي، فمن مؤشرات النجاح لأي نظام تعليمي هي نوعية الخريجين ومدى رضا أصحاب العمل على هذه النوعية ومدى ما يسهم به هؤلاء الخريجون في مجالات النشاط المختلفة في المجتمع وهي حجر الأساس في علاقة النظام التربوي في طبيعة المجتمع واحتياجاته التنموية وخاصة في مجال القوى العاملة المطلوبة في سوق العمل. وهدفها الرئيسي انطباق كمية مخرجات التعليم ومواصفاته على متطلبات سوق العمل. وبرامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية داخل المجتمع. أي هو التمكن من إعداد القوى العاملة المدربة المطلوبة لتسيير خطة التنمية الشاملة. وهي تعبر أيضاً عن العلاقة بين الفوائد المتراكمة خلال فترة معينة، والناجمة عن العملية

---

(١) <u>اللائحة الجديدة للعاملين في الوظائف التعليمية والقرار المعدل لها</u>، في مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف السعودية، العددان ٢٢،٢٣، السنة الرابعة عشرة ١٤٠٢هـ، ص ١٥٠.

التعليمية من جهة المدخلات التي تم استخدامها في فترة سابقة بواسطة نظام التعليم من جهة ثانية، أي مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي الذي وجد النظام من أجل خدمته، ويعبر عنها بواسطة معدل الكلفة / الفوائد إلى المدة الزمنية التي يتم خلالها التقييم، فالمعدل الأول يتعلق بالتقييم في الأجل القصير ويأخذ في الاعتبار النتائج المباشرة والمعدل الثاني يتعلق بالأجل الطويل ويأخذ في الاعتبار النتائج غير المباشرة للاستثمار في التعليم.

وبالرغم من وجود علاقة بين هذين المتغيرين إلا أنها ليست دائماً طردية فقد تكون الكفاءة الإنتاجية الداخلية لنظام التعليم عالية، بينما تكون الكفاءة الإنتاجية الخارجية منخفضة ومثال هذا إذا اتجه نظام التعليم إلى زيادة إنتاج المتخصصين في فروع معينة ذات كلفة عالية، وتخفيض إنتاج متخصصين في فروع أخرى، بناء لاحتياجات الاقتصاد الوطني من القوى البشرية. في هذه الحالة، قد ينجح النظام التعليمي في خلق كوادر من المتخصصين في هذه الفروع، على درجة عالية من الكفاءة ومن ثم يكون معدل "الكلفة/ الفعالية مرتفعاً"، غير أن معدل الكلفة / الفائدة قد يكون منخفضاً، إذا تعذر توظيف هؤلاء المتخصصين، نظراً لعدم وجود وظائف كافية في فروع تخصصاتهم، أو حتى لو توفرت تلك الوظائف فقد تعيق ظروف العمل، دون الاستخدام الأمثل لكفاءتهم وقدراتهم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معظم الدول العربية تستخدم "معدل الكلفة / الفعالية" وذلك لصعوبة الحصول على البيانات الدقيقة اللازمة لقياس معدل "الكلفة / الفائدة". ولها أيضاً أبعاد وهي:

أ – <u>البعد الكمي:</u> يقصد به عدد الخريجين الذين أخرجهم النظام التعليمي بنجاح ويعرف بالإنتاجية لدى المشتغلون بالتربية. وهي مدى قدرة الجهاز التعليمي

على إنتاج أكبر عدد ممكن من الخريجين بالنسبة لعدد الداخلين فيه، أو قدرة الجهاز على تقليل حجم الهدر لأقصى درجة ويرتبط بهذا الجانب دراسات حالات الرسوب والتسرب وتتجسد فيما يحققه[1] النظام من عطاء متوازن في أعداد الخريجين المطلوبين في سوق العمل دون إحداث بطالة سافرة أو مقنعة.

ب – البعد النوعي: ويقصد به نوعية الخريجين ومدى كفاءتهم، وكفايتهم لحاجات الاقتصاد والتنمية. وهي انعكاس العطاء التربوي لمخرجات النظام سواء في صورة خريجيه أو عما يطرحه من فكر يمارس في المؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية والإدارية أو حتى داخل النطاق الأسري في صورة وعي ونضج مرغوبين. ويستحيل قياس هذه الكفاءة قياساً دقيقاً بواسطة أي مقياس ومن هنا كان لابد من الأخذ بالتقديرات الجزئية والقياس التقريبي لهذه الكفاءة بدلاً من القياس الشامل الذي لا سبيل إليه. وتركز وسائل القياس التقريبية للكفاءة النوعية على المستوى المهني للخريج في ساحات العمل الاجتماعية معتمدين على ملاحظات أرباب العمل.

(١) محمود السيد سلطان، دراسات منهجية في الكفاءات البشرية والكفاية التعليمية، (دار الحسام، القاهرة، ١٩٨١م)، ص ١٤- ٢١.

## المبحث الثاني: عوامل خفض الكفاءة الإنتاجية، وعوائق الكفاءة التعليمية:

يعتبر الفاقد من أهم عوامل خفض الكفاءة وعليه فقد زاد الاهتمام بتلافي الفاقد في التعليم وكل ما يترتب عليه من ضياع للوقت أو المال أو الجهد المبذول في التعليم وللفاقد جوانب معروفة أهمها الرسوب والتسرب والإعادة وتدني المستوى التعليمي وارتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ وعدم الاستفادة الكاملة من اقتصاديات الحجم في المدرسة والصعوبات الاقتصادية ورداءة نوع وضعف المناهج الدراسية الذي بدوره يؤدي إلى التسرب. وتكون وسائل خفض الفاقد بتحديد المشكلة. كما يقصد بالإهدار في التعليم الجهود الفكرية والمادية المبذولة في التعليم دون أن تحقق الأهداف المرجوة منها بصورة كاملة سواء كان من الناحية الكمية أو النوعية وتترجم الخسارة في العمليات التعليمية كأعداد المنقطعين من التلاميذ وأعداد الراسبين.

وسنتحدث عن بعض العوامل فيما يلي:

أولاً: التسرب

التسرب وأسبابه

ويعني التسرب انقطاع التلميذ عن الدراسة قبل انتهاء التعليم في المرحلة التي هو فيها، أي هو انقطاع التلميذ عن الدراسة قبل الانتهاء من إتمام المرحلة التي يدرس بها دون أن يلحق بأي مدرسة أخرى في أي مكان آخر لسبب أو لآخر غير سبب الوفاة، وبمعنى آخر[1] إن انقطاع الطالب عن الدراسة قبل حصوله على الدرجة العلمية للمرحلة التعليمية المقيد بها، ويعتبر التسرب أحد عوامل الإهدار التعليمي الذي يحدث في جميع مراحل التعليم، كما يعتبر الإهدار أو الفاقد من أهم

(١) محمد عبد الهادي عفيفي. مفهوم التسرب وأنواعه حلقة تسرب التلاميذ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم القاهرة، ١٩٧٣م. ص ١٦.

عوامل خفض الكفاءة ومن هنا كان الاهتمام بتلافيه في التعليم، والتسرب[1] وإن تعددت مفاهيمه فأثره على العملية التعليمية واحد حيث يعني أما أن يترك التلميذ المدرسة بعد الالتحاق بها لعدم قدرته في الاستمرار في الصعود على سلم التعليم أو لعدم رغبته. ولا يلتحق بمدرسة أخرى لإكمال تعليمه أو أن يستمر في التعليم ثم ينقطع قبل إنهاء المرحلة التي هو فيها.

كما أنه من المسلم به أن الذين لا يكملون التعليم في مرحلة معينة لا يمثلون فاقداً تاماً. فهؤلاء يحملون معهم قدراً معيناً من التعليم ويتناسب هذا القدر مع المدة التي قضوها في التعليم. والمتسربون يعتبرون ضياعاً.

ومشكلة التسرب ليست حديثة بل موجودة منذ القدم ولكن الجديد هو التحول الذي طرأ على العملية التربوية حيث أصبح ينظر لها على أنها عملية استثمار لها مردود اقتصادي بعد أن كان ينظر لها على أنها خدمة إنسانية. وهنا بدأ رجال التربية والاقتصاد يهتمون بمشكلة التسرب والرسوب لأنهما يمثلان فاقداً وهدراً تربوياً إذا ما أمكننا إيقافه فسيظهر أثره على زيادة العملية التربوية دون شك وبالتالي على المردود الاقتصادي.

ومع ذلك[2] فإذا استطاعت بعض الدول التغلب على مشكلة التسرب من التعليم في المرحلة الابتدائية فإنها ستواجه مشكلة أخرى لها نفس الجسامة وهي توفير ما يحتاج إليه النظام التعليمي من موارد مالية ومعلمين وموظفين لكي يستوعب الزيادة في أعداد التلاميذ حيث أن الشيء المفيد في التسرب هو أن كثرة التسرب للتلاميذ في مستويات التعليم الموجودة أدنى السلم التعليمي خففت العبء على مستويات التعليم الموجودة في أعلى هذا السلم.

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مشكلات التعليم الابتدائي وانعكاساتها على مشكلة الأمية في الوطن العربي، ص ١٠٥.

(٢) د. حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ١٢١.

وأسباب التسرب قد تكون تعليمية أو اجتماعية أو اقتصادية وعلاج هذه الظاهرة يكمن في تحسين كفاءة التعليم وأيضاً يكمن في التنمية الاجتماعية.

وتدهور الأوضاع الاقتصادية أو سيادة القيم البالية كل هذا يضاعف من هذه المشكلة.

ونتائج مشكلة التسرب خطيرة سواء كانت على الفرد أو الأسرة أو المجتمع وتكمن خطورتها على الفرد في حرمانه من التعليم ومن الترقي في السلم الاجتماعي، وبالنسبة للأسرة فقدانها عاملاً يضاف إلى قوتها المادية والمعنوية وخسارة بالنسبة للمجتمع لأن المتسربين يشكلون جانباً ضعيفاً من بيئته فضلاً عما يفقده حيث أن الدولة تتحمل من أجل هذا المتسرب نفقات كثيرة لا يعود منها شيء أو شيء قليل لا يتكافأ مع ما أنفق عليه. ويظهر العب ء المادي أولاً في رفع تكلفة التعليم بدون عائد ومن ثم تكريس الدولة لجزء من ميزانية التعليم لمحاربة الأمية التي تزداد نسبتها سنة بعد أخرى. والتلميذ المتسرب سرعان ما يرتد إلى الأمية أو يقترب منها ويفقد فرصته من التعليم والترقي والوصول إلى مستوى لائق في الحياة حيث أن التعليم يضيف للإنسان قوة يدعم بها قوة أسرته المادية والمعنوية منها.

ومجموعة المتسربين تمثل ضعفاً يصيب بنية المجتمع. وقد أظهرت البحوث عن التسرب في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٤م أن أسباب التسرب تختلف من بلد إلى آخر ولكن توجد أسباب عامة للتسرب وهي[١]:

١- **أسباب اجتماعية واقتصادية: ومنها**

أ - تخلف الأسرة الاقتصادي وذلك لأن:

١ - التعليم يكلف الآباء مباشرة إما بالرسوم المدرسية أو الكتب أو الملابس

(١) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ٢٦٨- ٢٧٤.

وغيرها وعدم توفر الإمكانيات المالية الكافية للتلميذ لتغطية المصروفات المدرسية اللازمة يجبر التلميذ إلى ترك الدراسة والبحث عن وظيفة تؤمن له الحياة.

٢ - استخدام الآباء للأبناء للقيام ببعض الأعمال في البلاد الفقيرة التي تعتمد على الزراعة والحرف اليدوية ليوفر الآباء على أنفسهم أجور العمال.

ولكن وجدت أن العلاقة ضئيلة لأن حتى أبناء الأغنياء يتركون المدرسة قبل إنهاء الصف الرابع مثلاً.

ب – انهماك الأبناء في الأعمال المنزلية خاصة البنات

لا يترك لهم وقتاً للدراسة في المنزل بالإضافة إلى الإجهاد الجسمي مما يعوقهم عن الدراسة.

ج - المهنة: يشجع الآباء الذين يشتغلون بالتجارة والوظائف أبنائهم على تكملة تعليمهم أكثر من أولئك الذين يعملون بالزراعة والحرف. أي انخفاض دخل الأسرة يدعو إلى سحب الأولاد من التعليم ودفعهم إلى العمل.

د- الطبقة: دلت الدراسات أيضاً أن الإهدار في الطبقات العليا للآباء أقل من ما يوجد في الطبقات الأدنى لأن مستوى تعليم الأسرة المنخفض يزيد من تفاقم هذه الظاهرة حيث دلت الدراسات إلى أن لوجود عدد كبير من أفراد الأسرة غير المتعلمين صلة إيجابية بظاهرة الإهدار والتسرب.

هـ - مستوى تعليم الأسرة: قد دلت الدراسات أن وجود عدد كبير من أفراد الأسرة غير المتعلمين صلة إيجابية بظاهرة التسرب.

و – الزواج المبكر: وهو أو الخطوبة المبكرة تكون سبباً في التسرب بسبب كثرة المسئوليات.

ز- عدم مبالاة الأبوين: وأسبابه الحرمان الثقافي والفقر وأمية الأبوين.

ح – معارضة الآباء: خاصة للبنات.

ي - ارتفاع تكلفة التعليم: تجبر أيضاً الآباء لإخراج أبنائهم من المدارس.

٢- أسباب تربوية:

أ - الرسوب: لأنه يجعل الطالب يشعر أنه مهمل وأن استمراره في المدرسة لا فائدة وأهم أسباب الرسوب سوء نوعية المعلمين، وعدم المبالاة بالتعليم ونظام الامتحانات، وعدم جدية التلاميذ.

ب - عدم وجود علاقة بين النظام التربوي وحاجات البيئة الاقتصادية.

ولهذا يجب تكييف النظام التربوي لإعطاء المجال للأولاد لمساعدة آبائهم أثناء تعليمهم.

ج – سياسة القبول: لأنه أحياناً يترك المجال أمام التلميذ لدخول الصف الأول دون تحديد وقت معين خلال السنة، ونتيجة لذلك فإن التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة قبل نهاية العام يحسبون ضمن حالات الرسوب مع أنهم لا يشكلون حالات رسوب لأنهم لم يدرسوا إلا فترة قصيرة جداً.

د - بيئة مدرسية سيئة: كثير من المدارس في البلدان النامية أبنيتها قديمة وغير جذابة ومعلموها لا يبالون وصفوفها مزدحمة مما يجعل الطالب لا يشعر برغبته في البقاء ويحاول أن يترك الدراسة.

٣- أسباب متنوعة وهي تشمل:

أ- موت الأبوين أو أحدهما واضطرار الطالب لتحمل مسئولية العائلة.

ب - أسباب صحية[١]: ومنها مرض الطالب وبخاصة المرض المستمر أو وجود عوائق جسيمة، كما يؤدي عدم الاهتمام بصحة الطفل إلى مرضه وهذا بدوره

---

(١) أحمد منير مصلح: نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط٢، ١٤٠٤هـ، ص ٢٠٧- ٢٠٨.

يؤثر على القدرة على المواظبة في الحضور ومتابعة الدروس مما يجبره على ترك المدرسة والهروب منها.

ج - عدم التوافق بين أعمار التلاميذ: فيختلط الكبار والصغار في صف واحد.

د - الخلافات الأسرية العائلية.

هـ- البدو الرحل: حيث حياتهم تتميز بالانتقال من مكان إلى آخر أو انتقال وظائف الآباء خلال السنة الدراسية يسبب عدم القدرة لدى التلميذ على المتابعة والمواظبة فيضطر إلى الخروج من المدرسة.

و - ودلت الدراسات أيضا على أن عدم وجود الوعي الثقافي الكامل لدى الأسرة من أسباب التسرب.

ز - البيئة المدرسية: حيث أن المعاملة القاسية وانعدام التشجيع يؤدي إلى هروب التلميذ عن المدرسة وانقطاعه كلياً.

أضرار التسرب على المجتمع:

١ - يعيد المتسرب إلى الأمية.

٢ - التحاق هؤلاء المتسربين بسوق العمل سيؤدي إلى وجود أيدي عاملة لا تستطيع أن تساير التطورات العلمية الحديثة في مجال الصناعات والتكنولوجيا الحديثة.

٣ - وجود الأميين أو شبة المتعلمين في المجتمع يؤدي إلى عدم القدرة على الانتفاع بصورة كاملة من الخدمات التي تقدمها الدولة سواء كانت خدمات صحية أو ثقافية أو غيرها وذلك لعدم فهمهم لأهميتها والحفاظ عليها وصيانتها.

٤ - ومن أضرار التسرب أيضاً عدم قدرة هؤلاء المتسربين على المشاركة الفعلية في المجالات الاجتماعية والثقافية والسياسية وبذلك يضعف أدائهم لواجبهم الذي بدوره يؤدي إلى توقف عجلة التطور في المجتمع.

- وجود المتسربين بين المجتمعات يؤدي إلى عدم فهمهم لأسلوب التجانس والترابط بين الدول مما يؤدي إلى التأخر وعدم التطور.

قياس التسرب

يستلزم لقياس التسرب[1] وجود إحصائيات دقيقة عن الاستيعاب ونسب النجاح والرسوب وإعادة القيد في صفوف المرحلة ومعدلات الهجرة الداخلية والخارجية ومعدلات الوفاة في جميع المراحل العمرية المختلفة. وهذه البيانات تتصف غالباً بعدم الدقة في الدول النامية فالمتوقع أن يكون حساب التسرب غير دقيق.

وأصبح معدل التسرب في المملكة العربية السعودية من سنوات الدراسة الأولية مرتفعاً حيث تبلغ هذه النسبة ٢٥٪ من إجمالي الطلاب المسجلين في أول ابتدائي وتتضاعف هذه النسبة قبل إتمام المرحلة الثانوية والتسرب في المرحلة الابتدائية قبل الصف الخامس الابتدائي يعني الرجوع إلى مفهوم الأمية الذي يزيد من أعباء برنامج محو الأمية.

ثانياً: الرسوب:

تعريف الرسوب وآثاره

ويقصد به الفشل وعدم اجتياز امتحان صف دراسي إلى صف يليه في مرحلة ما وهو من أكبر أسباب التسرب والانقطاع عن المدرسة. ويسبب هدراً كبيراً في الجهد والمال والوقت حيث نجد أن المراحل الدراسية التي ينبغي أن ينتهي فيها الطالب في اثنتي عشرة سنة يقضي فيها سبعة عشر عاماً وبمعنى آخر هو تكرار بقاء التلميذ في الصف الواحد أكثر من مرة مما يشكل عبئاً على ميزانية التعليم ويقلل من كفاءة المرحلة التعليمية التي تكثر فيها هذه الظاهرة. ويعرف الرسوب أيضاً أنه سنة يقضيها التلميذ في الصف ليعمل نفس العمل الذي أداه في السنة

---

(١) د. زينات طبالة، التحليل العاملي وتخطيط التعليم، مرجع سابق، ص ٥٠.

الماضية وعرف Kenall المعيدين أو الراسبين بأنهم الطلاب الذين يبقون في المرحلة الدراسية لأكثر من سنة. وأثر الرسوب على حياة الطفل كبير حيث يعتبر بمثابة فشل له في أول حياته ويترتب على الرسوب أحد أمرين:

١ – أن يهجر المدرسة وفيه إهدار لما أنفق على تعليمه.

٢ - أو أن يمنح فرصة أخرى فيعاد قيده بالمدرسة وفي هذا ضياع فرصة أمام غيره من الراغبين في التعليم بالإضافة إلى إعادة القيد ترفع من تكلفة تعليم الطالب لازدياد عدد السنوات التي يقضيها الطالب بالمدرسة وتعريف[1] الرسوب على حسب نظام الساعات المكتسبة هو تكرار دراسة الطالب لمادة دراسية معينة سواء لم يستطع اجتياز المرحلة اختبار المدة بنجاح أو حصل على معدل منخفض مما يجعله يعيد دراسة المادة مرة أخرى.

أسباب ظاهرة الرسوب هي:

ضعف التوجيه التعليمي للطلاب وقصور نظام الامتحانات الذي يركز على قياس قدرة الطالب على الاستظهار أكثر من قدرته على الفهم والاستيعاب وافتقار بعض المناهج إلى التشويق وعدم استخدام طرق التدريس الحديثة. وكذلك الوسائل التعليمية المختلفة وضعف بعض الطلاب في الدراسة والتحصيل وعدم استقرار الدراسة في عدد كبير من المدارس إلا بعد بدء العام الدراسي بوقت طويل وضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة وبالتالي ضعف متابعة الآباء لسلوك الطلاب في المدرسة واستخدام المدرسين غير المؤهلين مهنياً ونفسياً للقيام بأعباء التدريس.

---

(١) د. سعيد إسماعيل علي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ٢٩٦- ٢٩٧.

أضرار الرسوب[1]:

١ - تعيق معدلات الرسوب العالية التوسع في التعليم وذلك لشغل الراسبين لمقاعد دراسية كان يجب أن تشغل بتلاميذ جدد أو مرفعين.

٢ - يزيد الرسوب من ازدحام الفصول وازدياد العب ء على المعلم.

٣ - يؤخر الرسوب التحاق التلاميذ بسوق العمل وهذا ينعكس آثاره على مستوى الدخل الوطني.

٤ - يعمل الرسوب والتسرب على تبديد الجهود البشرية والمعدة للنهوض بالمستوى التعليمي إلى الأفضل وعدم تحقيق النتائج المرجوة من الأموال المستثمرة في هذا القطاع.

ويمكننا القول بأن مصاحبة الإهدار والفاقد للنظم التربوية والتعليمية لا يجعل منها معيناً للخطط التنموية الشاملة بل ستكون عبئاً ثقيلاً على كاهلها.

ثالثاً: الكفاءة واقتصاديات الحجم:

يرتبط الحجم بالكفاءة التعليمية والاتجاه الواضح في النظم التعليمية هي زيادة الحجم وتختلف وجهات النظر حول أيهما أفضل هل هو الحجم الكبير أم الحجم الأقل؟

ولكل وجهة نظر مبرراتها، حيث أن كبر الحجم يترتب عليه هبوط مستوى الكفاءة التعليمية ونوعيتها وصعوبات مالية وإدارية بالإضافة إلى أنه قد لا يترتب عليه توفير في النفقات التعليمية، أما صغر الحجم فقد يترتب عليه ضياع في الوقت والجهد والمال وقد لا يساعد على تنويع التعليم أو البرامج.

واقتصاديات الحجم تقوم على الفكرة الأساسية للكفاءة وهي الحصول على

(١) ليلى عبد الله العطاس، دور التخطيط التربوي في رفع كفاءة التعليم الابتدائي للبنات بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى. عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ. ص ٨٩- ٩٠.

أكبر عائد بأقل مال وجهد ممكن في أسرع وقت وقد بدأ هذا الاتجاه[1] في الدول المتقدمة حيث أن التكاليف تنخفض بالنسبة لكل تلميذ لزيادة الانتفاع بخدمات المكتبات والمعامل وقاعات الألعاب الرياضية وقاعات الاستماع وأيضاً تكاليف الهيئة الإدارية تنخفض حيث أن عدد الإداريين اللازمين لمدرسة كبيرة قد تكون مماثلة للمدارس الصغيرة والأحجام الكبيرة في المدارس ممكنة في الدول المتقدمة لوجود شبكة متطورة من المواصلات والكثافة اللازمة في أعداد التلاميذ أما في الدول النامية فان الأمر على عكس ذلك.

ويأتي في مقدمة اقتصاديات الحجم الفصل الدراسي لأنه أصغر وحدة في التعليم وأكبر إنفاق مرتبط بكل فصل هو أجر المعلم. وعليه فان نسبة عدد التلاميذ لكل معلم هي أهم محددات نفقة التعليم وتكلفته. ونجد أن الفصول الصغيرة هي أفضل من الناحية التربوية لأن زيادة عدد التلاميذ في الفصل يترتب عليها هبوط نوعية التعليم ونقص الاهتمام الذي يخص به المعلم كل تلميذ واكتظاظ الفصل بالتلاميذ يضعف قدرتهم على التركيز، فلا يستطيع[2] الطالب أن يستوعب كل ما يتعلمه لأن فرصة الاهتمام به ومناقشته ومراعاة الفروق الفردية بينه وبين زملائه ضئيلة جداً. كما أن مستوى المؤهلات التعليمية للمعلمين يؤثر على نوعية التعليم بالإضافة إلى[3] أن الكثافة العددية تجبر المعلم على انتهاج أساليب تعسفية نتيجة الضغط الطلابي. ولكن هذه الفصول الكبيرة من الناحية الاقتصادية تعتبر أفضل بسبب تقليل التكلفة التعليمية.

---

(١) د.محمد منيرمرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ٢٧٥- ٢٧٨.

(٢) ليلى عبد الله العطاس، دور التخطيط التربوي في رفع كفاءة التعليم الابتدائي للبنات بالمملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ٩١.

(٣) شابسون وآخرون، تأثير حجم الفصل على تعليم الطفل، مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف السعودية، العدد العشرون، السنة الثالثة عشرة. نوفمبر، ١٩٨٠م، ص ٥٩- ٦٦.

رابعاً: أجور المعلمين:

تقدر أجور المعلمين عادة في معظم الدول النامية على أساس المؤهلات الدراسية الأساسية وسنوات الخبرة وتكاليف المعلمين ترتفع بسرعة كلما حصلوا على خبرة وبازدياد المرتبات التي تشكل العنصر الأكبر في الإنفاق على التعليم تنقص الإنتاجية، والفصل بين المرتبات في التدريس وبين المؤهلات الدراسية والخبرة أحد الحلول المقترحة، بحيث يكون الأجر مثلاً على أساس نتائج امتحان التلميذ أو على أساس نوعية تدريس المعلم وليس على أساس نظام الرواتب الذي يمنح راتباً متساوياً لجميع المعلمين في المستوى الواحد.

ولكل نظام عيوبه فنظام اعتماد الرواتب على نتائج الامتحان يشجع المدرسين على التركيز على الإعداد للامتحانات على حساب تعليم آخر، ودفع المكافأة على المرتبات الشخصية تفتح مجالاً للمحاباة والرشوة والمرتب الموحد ينفر المدرسين من الحصول على مزيد من التدريب.

خامساً: البطالة:

يهتم المخططون في الدول بتوفير فرص عمل جديدة وكافية ومناسبة للمتعلمين الجدد وهذه المشكلة تبرز الآن على نحو سريع كمشكلة خطيرة للغاية في مجال القوى العاملة وهناك حقيقة واضحة وهي أ ن الأفراد وخاصة الذكور منهم يتعلمون لأن التعليم هو الوسيلة الأساسية للحصول على عمل جيد ووظيفة جيدة وبالتالي فعندما ينتهي الفرد من التعليم ويحصل على الشهادة الجامعية فرضاً وبعد التضحيات التي بذلها والعمل الشاق والمجهود المبذول ويفشل في الحصول على العمل الذي كان يأمل فيه أو لا يجد عملاً بالمرة فهو أكيد سيشعر بالفشل والإحباط والمرارة، لأنه اتجه إلى التعليم ليحمي نفسه من البطالة فهذا النظام الاجتماعي الذي لم يوفر له مطلبه سيصبح هدفاً لاتجاهاته العدائية نحوه. وتعاني

معظم الدول النامية من البطالة مثلاً في الفلبين والجمهورية العربية المتحدة والهند وفي بورما وفي معظم دول أمريكا اللاتينية. وهذا يوضح التناقض في الدول النامية من حيث حاجتها الواضحة إلى مزيد من القوى العاملة المتعلمة وعدم قدرتها على استخدامها عندما تتوفر لها هذه القوى. كما أن مشكلة البطالة ليست وليدة برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم وليست نتيجة للتوسع السريع في التعليم فقد كانت دائماً خلال التاريخ موجودة، وستكبر هذه المشكلة كلما كانت الزيادة في السكان سريعة. ويوجد في الدول النامية ظاهرة عدم ملاءمة القوى العاملة المطلوبة في السوق والقوى العاملة التي يحتاج إليها النمو الاقتصادي وعدم ملاءمة بين الكيفية التي ينبغي أن يستخدم بها الاقتصاد ما يتوفر له من القوى العاملة المتعلمة وبين واقع استخدامه لها. ونجد أن ظاهرة البطالة قد انتشرت[1] بين خريجي الجامعات في الدول النامية حتى بدأ الخريجون في قبول وظائف أقل مما كانوا قد خططوها لأنفسهم. وذلك لأن الدول النامية لم تستطع اقتصادياتها استيعاب أعداد الخريجين من المدارس والجامعات عكس الدول الصناعية المتقدمة حيث نجد في الدول النامية أنه رغم قلة خريجي المرحلة الثانوية والجامعية إلا أنهم يعانون من البطالة، ومن المفارقات[2] التي تدعو إلى البحث وجود عجز في بعض المهن في دول كثيفة السكان ووجود بطالة مقنعة وسافرة في دول شحيحة السكان.

ومعنى « بطالة مقنعة » بين الخريجين أي هي عدم الحاجة الفعلية إليهم في العمل وتدل أيضاً على جمود النظام التعليمي وقصوره وتعني البطالة السافرة أن الإنتاج لا يوفر فرص العمل المطلوبة للقوة البشرية وتدل أيضاً على أن سوق العمل الرسمي

---

(١) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ٢٧٧.

(٢) عبد الباسط عبد المعطي، بعض المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في العلاقة بين التعليم والتنمية البشرية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ٢٩- ٣٢.

ليس عادلاً وتعني أيضاً أن التعليم كمي أكثر من أنه كيفي وأن دوره في إشباع الحاجة للعمل قد ضعف أو انعدم أحياناً. كما نجد[1] أن البطالة بدأت تنتشر بين المتعلمين بينما كان انتشارها محصوراً بين الأميين وأنصاف الأميين، وعليه يمكننا القول بأن تكلفة الاختيار الجدية الخاصة تكون صفراً في المدى القصير إذا كان عرض الوظائف المتاحة أقل من طلب الأفراد في سوق العمل، ولكن لا ينطبق هذا على المدى الطويل حتى في حالة البطالة الدائمة.

سادساً: تدني المستوى التحصيلي:

ويرتبط بالرسوب والإعادة وهو صورة من صور الرسوب ويجب أن ينظر لها نظرة جدية و أن نعمل على علاجها بكل ما يتسنى لنا من وسائل.

---

(١) Osman M. Osman and Hoda M. Sobhy, The Viability of public Education An Analysis of The Role and Finance of Education in Egypt. Op-cit. p.60.

## المبحث الثالث: أساليب زيادة الكفاءة الإنتاجية:

هناك بعض الأساليب التي يمكن من خلالها زيادة الكفاءة الإنتاجية التعليمية، وسنتحدث في هذا المبحث عن تحسين الكفاءة الإنتاجية التعليمية وعن العوامل المرتبطة بمدى الكفاءة الإنتاجية.

أولاً: تحسين الكفاءة الإنتاجية التعليمية عن طريق:

١ - تعديل السنة الدراسية: وذلك بإطالة اليوم والعام الدراسي: حيث أن السنة الدراسية تستغرق حالياً في معظم الدول النامية من سبعة إلى تسعة أشهر وعليه فإن الإمكانيات المدرسية لا يستفاد منها طوال مدة تمتد من ربع السنة إلى حوالي نصفها. ويمكن تعديل نظام السنة الدراسية حتى يستطيع الأطفال إنجاز مقرراً دراسياً معيناً في سنوات أقل، أو استخدام المدرسة لتعليم أكثر من مجموعة من الطلاب يومياً، أو أن يستفاد من المدرسة في تقديم مناهج دراسية أخرى في الوقت الذي لا يستفاد منه في الوقت الحاضر. وذلك للمبررات التالية:

أ - مبررات تربوية وتعليمية:

١ - إمكانية إدخال برامج جديدة في المدارس تراعي الفروق الفردية.

٢ - إتاحة فرصة أكبر للمعلم والطالب لمعايشة المناهج الدراسية وتشجيع استخدام الوسائل التعليمية. وزيادة الاستفادة من المعامل والمختبرات.

٣ - الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية التي انتشرت بين الطلاب.

ب - مبررات اجتماعية واقتصادية:

لقد أصبحت المدارس تعتمد بشكل كبير على البيت في التعليم حتى في المواد الأساسية وبما أن الأسر متفاوتة ثقافياً وتعليمياً وهنا تكمن المشكلة وإطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي قد يساعدان في إعادة الدور إلى المدرسة والذي بدأت تتخلى عنه إلى البيت مما أدى إلى انتشار الدروس الخصوصية.

والمبررات الاقتصادية تكمن في أن إطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي ستزيد من استغلال المباني والمرافق التعليمية لأكبر قدر ممكن.

٢- إدخال التكنولوجيا التعليمية: مثل استخدام التليفزيون التعليمي والكتب المدرسية المبرمجة والمحاضرات أو الدروس المسجلة على الأشرطة المسموعة أو المرئية أوكليهما.

وبعض التكنولوجيات ليست جديدة من حيث العمر بل هي جديدة من حيث استخدامها في المؤسسات التعليمية وعليه يجب زيادة الاهتمام بفعالية البرامج في العلم والتكنولوجيا ويجب تقديم خدمات مركزية ضمن الهيكل التعليمي[١] للمساعدة في تخطيط وتقييم البرامج للقيام بتجارب وبأجهزة جديدة للتعلم ولتطوير وإتاحة أفكار جديدة، ومواد تعليمية وأجهزة تعلم والتي سوف تزيد من كفاءة الجهود التعليمية.

٣- اعتبار التعليم سلعة اقتصادية[٢]:

يدفع الناس مقابل الحصول عليها. ولكن هذا الرأي قد يلقى معارضة لاعتبارات خاصة بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص واعتبار التعليم حقاً لكل مواطن والتوزيع العادل بين كافة الطبقات. ولتلافي هذا النقد يمكن أن توجد إعانات مالية في ظل هذا النظام للطلاب تسترد منهم بعد تكملة تعليمهم وإعفاء التلاميذ الموهوبين غير القادرين مالياً. وهي ليست دعوة إلى إلغاء مجانية التعليم لأنها ضرورة اجتماعية وتربوية ولكن يجب أن ينظر إلى التعليم كأنه سلعة اقتصادية حتى يتحمس الناس لها. حيث أن فرض رسوم رمزية على القادرين سيزيد الاهتمام من جانب الطالب وولي أمره ويساعد الدولة على مواجهة الإنفاق الهائل الذي

---

(١) Ralph W . Tyler, Programming of Science and Technology within the Educational Structure. Director, Center for Advanced Study in the Behavioral. Sciences.

(٢) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ٢٧٥- ٢٧٨.

تتطلبه المشروعات التعليمية أو على الأقل تحسين الخدمة التربوية.

٤- حسن الاستفادة من الدروس العلمية[١]: القائمة على الخبرة والموجودة من قبل وذلك عن طريق إتباع المبادئ الآتية:

أ- مبدأ الفروق الفردية Individual Differences كل تلميذ سوف يتعلم أفضل إذا ما تنوعت وسائل التعليم بما يتناسب مع سرعة تعلمه وأسلوبه.

ب- مبدأ التعليم الذاتي: Self Instruction لكل تلميذ حب استطلاع فطري وقدرة على تعلم أشياء كثيرة على أن تستثار ر دوافعه على نحو سليم وتتوفر له مواد التعليم في صورة جذابة وقابلة لهضمها.

ج- مبدأ الربط بين الطاقة الإنسانية والتكنولوجيا:

يمكننا زيادة عمل التلميذ والمعلم إذا ما وضعنا في متناول يدهم أدوات وتكنولوجيات أكثر وأفضل وعلمناه كيف يستخدمها للاستفادة منها.

د- مبدأ المدى الاقتصادي:

إن ما يعتبر مرتفع التكلفة على نطاق ضيق بحيث لا نستطيع أن نستخدمه قد يكون ميسراً واقتصادياً عندما يستخدم على نحو واسع ويعتبر أقل الأساليب تكلفة.

هـ- مبدأ تقسيم العمل:

سيؤدي كل فرد أعلى إنتاجية يقدر عليها إذا انقسمت الأعمال وتخصص كل فرد في إنجاز جزء معين.

و- مبدأ التركيز والمقدار الحرج:

إذا لم نصل إلى النقطة التي يكون الناتج من التعليم متناسب مع الجهود المبذولة

---

(١) ف.كوجيز، ترجمة د.أحمد خيري كاظم، جابر عبد المجيد جابر، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، مرجع سابق، ص ٢٢١- ٢٢٤.

فإن العائد سيكون قليلاً إن لم يكن معدوم القيمة.

ز- مبدأ أفضل استخدام واستفادة:

إن أفضل توجيه من وجهة النظر الاقتصادية البحتة من النادر أن تتفق مع أفضل تنظيم من وجهة النظر التعليمية وفي مجال التطبيق ينبغي أن نبحث عن أفضل توفيق بين وجهتي النظر.

٥- خفض التكلفة وذلك عن طريق ما يلي[١]:

أ- زيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته حيث أنها قد تؤدي أيضاً إلى تعليم أفضل وتوفير للوقت، وقد لا تكون العلاقة بين الكفاءة والإنتاجية موجبة على الدوام حيث يمكن لنظام تعليمي أن يكون ذا إنتاجية متزايدة وكفاءة متناقصة. وقد يحدث هذا إذا ما توافرت للنظام التعليمي امكانات تربوية أفضل وأكثر مقرونة بعدم الاستخدام الأمثل لها.

وبهذا تقسم إلى كفاءة داخلية وأخرى خارجية ويؤكد العديد من الباحثين على أهمية كل من الجانبين الكمي والكيفي للكفاءة.

وعادة ما يؤدي ضعف التناسق بين أهداف المجتمع وأهداف النظام التعليمي إلى ضعف أو ربما تضاد العلاقة بين الكفاءتين. فقد يتميز نظام تربوي بكفاءة داخلية عالية ومع ذلك يتسم بإنتاجية خارجية منخفضة.

وقد يحدث هذا عندما يستغل النظام وقته وموارده بكفاءة ولكن في إنجاز أشياء غير مناسبة وأحياناً تبرز المشكلة عندما يبذل النظام التعليمي جهداً كبيراً في إكساب التلاميذ مهارة إتقان بعض اللغات الغير حيوية ومنها عندما يخرج النظام التعليمي أعداداً كبيرة من المتخصصين المدربين جيداً ولكن في تخصصات أخرى أعداداً قليلة جداً بالنسبة لحاجات الاقتصاد الوطني من القوى العاملة.

---

(١) تحرير د. سعيد إسماعيل علي، دراسات في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص ١٨- ٢٠.

وتجدر الإشارة إلى أن محاولات خفض التكلفة من خلال التأكيد على الكفاءة الإنتاجية ربما تستلزم زيادة التكلفة في وقت من الأوقات لزيادة الناتج على المدى القريب أو البعيد، ويمكن القول بأن الكفاءة التقنية ضرورية ولكنها ليست شرطاً كافياً لتحقيق الكفاءة الاقتصادية والمفهوم التقني يعني الحصول على أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات، ومن وجهة نظر المسئولين في التربية والتعليم مدى قدرة النظام على إنتاج أكبر عدد من المتخرجين بالنسبة لعدد الداخلين فيه من الطلاب وإذا كانت كفاءة النظام التعليمي تامة فان نسبة المدخل / إلى المخرج = الواحد الصحيح، ولكنها لا يمكن أن تكون كذلك بسبب الرسوب والتسرب.

ب- خفض كلفة الساعة الدراسية[1]:

وتشمل النفقات الجارية والرأسمالية وحيث أن رواتب المعلمين تشكل ٨٠٪ من النفقات الجارية ولكن لا يمكننا تخفيض الكلفة عن طريق تخفيض الرواتب وإنما عن طريق زيادة فاعلية وفائدة عمل المدرسين وذلك باللجوء إلى الأساليب الفنية التي منها توفير الأجهزة والأدوات المدرسية وتحسين الكتاب المدرسي.

ويتم تخفيض النفقات الرأسمالية عن طريق حسن اختيار مكان المدرسة وتوفير الشروط الهندسية والتربوية الملائمة في مواد البناء وتنظيم الأبنية وصيانتها.

٦- التأكيد على استخدام العادات الحسنة من قبل الطلاب[2]:

مثل تشجيع القراءة واستخدام الكتب من خلال المكتبات المدرسية حتى تصبح عادة لكل طالب.

---

(١) غادة عبد الرزاق قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي للتعليم في ج.ع.س، رسالة دكتوراه، مرجع سابق، ص ٣٠- ٣٥.

(٢) Thomas j. Wilson- Director, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts. –Willam E. Spaulding President, Houghton mifflino. Boston, Massachusetts. – Datus c. Smith, Jr, President, Franklin Publishing co. New York City, p.195.

٧ - تأسيس جامعات خاصة[١]:

٨ - تكييف التعليم تكيفاً أوجد مع حاجات التنمية الاقتصادية الاجتماعية:

ويكون ذلك بتعديل مناهج التعليم وبالعناية بالتعليم الفني والمهني وهذا يخفف التكلفة التعليمية على المدى الطويل ويزيدها على المدى القصير حيث أن نوع التعليم الأكثر إنتاجاً من الوجهة الاقتصادية هي في الوقت نفسه أكثر كلفة.

٩ - تجنب الإهدار المدرسي: أي الرسوب والتسرب لأنه يخفض من نفقات التعليم بشكل واضح.

١٠- وضع خطة تعليمية مدروسة يتحقق فيها التوازن المطلوب بين نفقات التعليم وبين إنتاجيته.

١١- استمرارية التدريب أثناء الخدمة[٢]: لأنها وسيلة إحداث تغيرات في الأفراد تجعلهم أكثر كفاءة عن طريق إكسابهم مهارات ومعارف جديدة واتجاهات وأساليب تفكير وعادات مناسبة في مضمار عملهم.

والاستعانة بالتدريب[٣] هي السبيل لتعويض تأخر المعلمين في النشاطات المنتجة وبدونه سيظل عطاؤهم التربوي يعاني التخلف ويحد من فعاليته وإنتاجيته النظام التربوي.

---

(١) Osman M Osman and Hoda M. Sobhy, The Voability of Puplic Educational, op-cit, p. 77.

(٢) غانم سعيد شريف، حنان عيسى سلطان، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، الطبعة الأولى، (دار العلوم، الرياض، ١٩٨٣م)، ص١٥.

(٣) إيناس بيرا هوبيري، آتوري جلبي، العمل والتربية مأزق عقائدي أم أمل بمدخل تربوي جديد، ترجمة أنطون خوري، مجلة التربية الجديدة. مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في البلاد العربية. بيروت، العدد ٢٦، السنة التاسعة، اغسطس. ١٩٨٣م، ص٦٠- ٦٦.

١٢- تطوير المناهج وإعداد المقررات:

لكي[1] ينجح النظام التربوي في رفع كفاءته كماً ونوعاً عليه أن يبدأ في تطوير المناهج وإعداد المقررات بحيث تثير حب الاستطلاع والرغبة في التعليم والتي أثبتت الأبحاث قدرتها على نجاح ٩٠٪ من التلاميذ في تحصيل المادة الدراسية وبتقديرات نوعية مرتفعة.

ورفع مستوى[2] أي مدخل من مدخلات التعليم أمر مكلف ويستدعي بذل إنفاق باهظ على جملة المصروفات التعليمية حيث يكفي أن نذكر أن تعديل نسبة التلاميذ للمعلم وفي حدود ضيقة ممثلة بتخفيض الكثافة الطلابية بمقدار طالباً واحداً من كل صف قد أدى في بلد صغير كالسويد لا يتجاوز تعداد سكانه (٧,٨) مليون نسمة إلى زيادة إضافية في عدد المعلمين ومقدارها ( ٢٠٠٠) معلماً.

١٣_ رفع أجور المعلمين[3]:

ولكن زيادة رواتب المعلمين أو مضاعفاتها لا تثمر بالضرورة عن مضاعفة جهودهم ما لم يرافق هذا تعلم المعلم والإداري طرقاً جديدة للتعامل مع الطلاب.

ثانياً: العوامل المرتبطة بمدى الكفاءة الإنتاجية:

هناك بعض الأمور التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى الكفاءة الإنتاجية للوحدة التعليمية وهي:

١ - معدل نصيب المدرس من التلاميذ في الفصل الواحد.

٢ - معدل نصيب المدرسة من الفصول.

---

(١) محمد زيدان حمدان، ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، عمان، ١٩٨٥م، ص٢٣.

(٢) لجنة من خبراء اليونسكو، التخطيط التربوي نظرة عامة إلى المشكلات والتوقعات، اليونسكو، باريس، ١٩٧٠م، ص٢١٢.

(٣) روبرت رتش، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، مراجعة حلمي أحمد الوكيل، تقديم محمد إسماعيل ظافر (دار ماكجروهيل / دار المريخ، نيو يورك. الرياض، ١٩٧٩/١٩٨٢م)، ص٢٦٢- ٢٦٣.

٣ - معدل نصيب التفتيش من الفصول أو المدارس أو التلاميذ.

وأهم[١] عنصر من هذه المعدلات هو ما يمكن الوصول به إلى أقصى درجة من الكفاءة الإنتاجية في تحقق الأهداف التعليمية.

وتقدر نفقات المدرسين في معظم النظم التعليمية بحوالي ٣/٤ من النفقات السنوية الجارية.

والمدرس في البلدان النامية يتقاضى أجراً قد يصل إلى ثلاثة أمثال متوسط وسبعة أمثال متوسط نصيب الفرد من الدخل الوطني في حين أنه في البلاد الصناعية المتقدمة يصل مرتب المدرس إلى مرة ونصف المرة من متوسط نصيب الفرد من الدخل الوطني.

وهذا يعني أن إنتاج كمية من التعليم في أفريقيا تمثل تكلفة أعلى بثلاثة مرات تقريباً بالنسبة إلى الدخل الوطني.

وكلما كان نصيب المدرس من التلاميذ أقل كانت الكفاءة أكبر ومن ناحية الإنتاجية في المفهوم الصناعي يكون المعدل العالي لنصيب المدرس أفضل. ولكن في التعليم يختلف الأمر تماماً عن بقية القطاعات. وبصورة عامة فإن الشواهد تؤيد أن الفصل إذا كبر عن عدد معين لم يؤدي إلى أفضل النتائج.

٤- فصل الأطفال الموهوبين وتزويدهم بتعليم متميز[٢]:

ولقد نادى بهذا الرأي بعض الاقتصاديين ولكن إضافة مواد جديدة في تعليم المتميزين فإنه يحرم الأطفال غير القادرين. إن مجرد غياب الأطفال المتفوقين جداً من فصول التعليم يؤدي إلى تدني روح المنافسة. أخبر المدرسون في ألمانيا أنه بعد

(١) د. حامد عمار، في اقتصاديات التعليم. مرجع سابق، ص١٠٠- ١٠٢.

(٢) Alfred L. Baldwin, Identification and Development of Talent in Young Children, Professor, Department of child Developmen and Family Relationships, Newyork state college of Home Economics. Cornell Unyversity, Ithaca. New York. P.199

أخذ أطفال الصف الرابع المتميزين لتأهيلهم لوظائف متخصصة فانه يبدو وكأن القلب النابض من الفصول قد ذهب. والباقون منهم غير جديرين بالاهتمام وأقل قابلية للتعليم ويبدو جلياً أنه لو أخذت موارد وأعطيت لتعليم القلة المتميزة فإنه يصبح لدينا نسبياً موارد أقل لاستثمارها في التعليم العام.

ومن هنا يتضح أنه لا توجد حكمة من اختيار قلة من الأطفال الموهوبين في أعمار صغيرة وتزويدهم بتعليم متميز يكون على حساب التعليم العام.

## المبحث الرابع: طرق قياس الكفاءة (أو الفاقد التعليمي)

لقد حظي قياس الكفاءة الداخلية للتعليم في مراحله المختلفة باهتمام كبير في السنوات الأخيرة وشاركت اليونسكو بالاشتراك مع مكتب التربية الدولي في جنيف في المؤتمر الدولي الثالث والعشرين للتربية ( ١٩٧٠م ) بهذا الموضوع.

وتتنوع وسائل قياس الكفاءة الكمية فمنها متقدم للغاية ونادر الاستخدام إلا في الأقطار الغنية والمتطورة لارتفاع تكاليفه وحاجته لكفاءة بشرية نادرة للتعامل معه، وبعضها الآخر أقل تقدماً وأكثر شيوعاً لتواضع تكلفته.

أولاً: الطرق التقليدية:

تقاس كفاءة النظام التعليمي من وجهة نظر المسئولين بالتربية والتعليم بمدى قدرته على إنتاج أكبر عدد من المتخرجين بالنسبة لعدد الداخلين فيه من الطلاب وهناك عدة طرق استخدمها المخطط لقياس الكفاءة الداخلية وهي تقوم على أساس يعرف بتحليل الفوج.

١ - طريقة الفوج الحقيقي: وهم مجموعة من التلاميذ الذين يلتحقون معاً لأول مرة في الصف الأول من أي مرحلة تعليمية حتى الانتهاء من هذه المرحلة بنجاح أو التسرب أو الرسوب فيحسب إجمالي عدد الناجحين وإجمالي عدد الراسبين وإجمالي عدد المتسربين في نهاية كل مرحلة والعدد الإجمالي للسنوات التي درست لكل خريج ونسبة المدخل /المخرج وهذه من أدق الطرق المستخدمة لقياس الكفاءة الداخلية ولكن يصعب عملياً تطبيقها لعدم توفر البيانات المطلوبة.

ويقصد بكلمة فوج: مجموع التلاميذ المستجدين الذين يلتحقون معاً ولأول مرة في فصل دراسي معين في عام دراسي ولأول مرة في أي مرحلة تعليمية للحصول على درجة علمية معينة، ولا يعتبر الراسبون من ضمن الفوج الجديد وإنما يعتبرون من الفوج السابق وخلال عملية التدفق للفوج يحدث غالباً أن ينجح معظم التلاميذ

وترسب قلة منهم بدون تسرب وقد تتفاوت بالطبع نسب النجاح والرسوب والتسرب من فوج إلى فوج وهذا مفهوم الفوج بمعناه الحقيقي وهذه الطريقة من أفضل الطرق لقربها من الواقع وطريقة العمل بها تعتمد على الخطوات التالية[1].

أولاً: حساب معدل التسرب = $\frac{\text{عدد المتسربين}}{\text{عدد الملتحقين}} \times ١٠٠$

وذلك في كل فصل دراسي على حدة لكل قسم من الأقسام في كل فوج من أفواج العينة.

ثانياً: حساب معدل الرسوب = $\frac{\text{عدد مواد الرسوب}}{\text{عدد المواد المسجلة}} \times ١٠٠$

ثالثاً: حساب متوسط بقاء الطالب في الدراسة = $\frac{\text{مجموع المدة التي قضاها المتخرج}}{\text{عدد المتخرجين}}$

رابعاً: حساب معدل الكفاءة أو الفاعلية = $\frac{\text{عدد المقاعد المثالية}}{\text{عدد المقاعد المستثمرة للمتخرج}} \times ١٠٠$

ثم يستخرج متوسط معامل الكفاءة لكل خريج

= $\frac{\text{مجموع معامل الكفاءة لكل متخرج في كل مرحلة}}{\text{عدد المتخرجين في المرحلة نفسها}}$

٢- طريقة الفوج الظاهري:

وتقوم هذه الطريقة على المقارنة ولا يتطلب توفر بيانات إحصائية كثيرة فإذا كانت الأعداد المسجلة للصف الأول في أي مرحلة لأي مؤسسة تعليمية قريبة من الأعداد المتخرجة من الصف الأخير تكون الكفاءة الداخلية للتعليم مرتفعة، ولا يأخذ في الاعتبار المحولين من مدارس أخرى وهذا مغالط وبعيد عن الدقة

(١) وسمية أيوب يوسف فلمبان، الفاقد التعليمي في الدراسات العليا لطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ، ص٥٥- ٥٨.

والموضوعية حيث يؤخذ الفوج بظاهره لا بحقيقته والفوج هم جميع الطلاب المقيدين بالصف الدراسي الأول في المرحلة التعليمية قيد البحث بدون تمييز أيضاً بين المستجد والراسب منهم، وحتى عند تتبعه عندما يتخرج من هذه المرحلة لا يميز أيضاً بين طالب مستجد وآخر راسب من أفواج أخرى. وهذه الطريقة تقدم تقديرات تقريبية، وقوامها النظر إلى كم المجموعات الطلابية المستجدة في بداية مرحلة دراسية محددة في سنة معينة ومتابعة تدفقها من صف لآخر على الامتداد الطولي للمرحلة حتى تخرجها على أساس ظاهري وليس بحقيقي.

والنقد الموجه إلى هذه الطريقة: أنه قد يرتفع عدد التلاميذ الممثلين للفوج في وضعه النهائي عند التخرج أو في أي سنة من سنوات تدفقه عن عدد أفراده الحقيقي عند بداية المتابعة له بالإضافة إلى ما يؤخذ عليه من عدم اكتراث بالهدر الناجم عن الرسوب والتسرب ولتبيان العلاقة الرياضية اللازمة لحساب الكفاءة الكمية الداخلية بهذا الأسلوب، نرمز للمسجلين في الصف الأول من مرحلة معينة بالرمز ص١، وللصفوف التالية بالرمز ص ن. حيث ن = (٢,٣...) ولنعتبر الرمز (ز) يمثل السنة الدراسية، زن + ١ تمثل السنوات الدراسية اللاحقة من النموذج على التوالي. وعليه يكون عدد المتخرجين من الصف الأخير =

خ ز ص ن + ( ن- ١) المسجلون بكل صف يلي الصف الأول هو:

س ص ن (ز + ١) حيث أن المرفق بالحرف ص دليل للصف الدراسي. وبذلك تكون العلاقة الرياضية كحساب لكفاءة النظام الكمية الداخلية على الصيغة التالية:

خ ز ص ن + ( ن+١) = س ( ز ص ن+٢ ) =..... إلى الصف الأخير من المرحلة. ويلجأ إلى معدل الترفيع الظاهري إذا لم تتوفر الإحصاءات اللازمة لعدد المسجلين في الصفوف المختلفة بحسب توزيعهم إلى ناجح وراسب، لاكتفائه بأعداد المقيدين

منهم وفق ترتيب الصفوف تصاعديا وفى سنوات متتالية، و تمثل الصيغة الرياضية اللاحقة القانون الرياضي لحساب معدل النجاة ويحسب معدل التسرب أو ( الترك) وهو النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين يتركون الدراسة خلال السنة الدراسية أو في نهايتها من صف معين إلى عدد المسجلين في الصف الدراسي خلال العام الدراسي، ويعبر عنه بالعلاقة:

$$\text{معدل التسرب}^{(1)} = \frac{\text{عدد المتسربين في صف معين في سنة محددة}}{\text{عدد المقيدين في نفس الصف منسوباً لذات السنة}} \times ١٠٠$$

ومعدل الترفيع (النقل): ويتحدد بالنسبة المئوية لعدد المقيدين بصف دراسي معين وفي سنة معينة، والذين تم نقلهم إلى صف يلي فصلهم التعليمي مباشرة ويحسب عن طريق المعادلة التالية: معدل الترفيع

= عدد المسجلين من تلاميذ الصف الأعلى - عدد معيدين الصف الأعلى في مطلع العام الدراسي الجديد × ١٠٠

عدد التلاميذ المسجلين في عام دراسي سابق

وهذا هو معدل الترفيع الحقيقي لتمييزه عن معدل الترفيع الظاهري.

معدل الترفيع الظاهري = معدل الاستبقاء (النجاة)

= عدد التلاميذ المسجلين بالصف الأعلى في سنة ما × ١٠٠

عدد التلاميذ المقيدين بالصف الأدنى في سنة سابقة

٣- طريقة إعادة تركيب الفوج: وتتضمن هذه الطريقة حساب معدلات التدفق الثلاثة (الترفيع، الرسوب، التسرب) بالنسبة إلى كل صف وكل عام دراسي ومن ثم يوضع هيكل بياني للتدفق الطلابي يصف تقدم الفوج المعاد تركيبه.

وبالرغم من التحفظات التي ذكرت حول نتائج هذه الطريقة إلا أنها تبقى حتى

(١) حامد صالح الناجح، محمود حسين الجودر، دليل قياس كفاءة النظام التعليمي، مرجع سابق، ص٣٩- ٤٢.

الآن أكثر ملاءمة للحالة الراهنة للإحصاءات التعليمية في معظم الدول وتتلخص في إيجاد مجموعة من النسب مثل نسب المتخرجين من الفوج في الفترة القياسية الزمنية للمرحلة، وأولئك الذين سيقضون فترة تفوقها بسبب الرسوب بالإضافة إلى نسب طلاب الفوج الذين يتركون الدراسة متسربين قبل إتمام المرحلة مع تحديد الصفوف الدراسية التي كان عندها التسرب.

و يتضح لنا اعتماد هذه الطريقة على العديد من المعاملات كمعدل الإعادة، معدل التسرب، معدل النقل ( الترفيع ) والتي تعرف بمعدلات التدفق الثلاثة والعاملة كمؤشرات هامة في تعيين كفاءة النظام الكمية الداخلية حيث يدل ارتفاع المعدلين الأولين على تدني الكفاءة ويدل ارتفاع المعدل الأخير على تطورها وتحسب المعدلات الثلاثة كما يلي:

<u>معدل الإعادة</u>: ويمثل النسبة المئوية للطلاب في صف دراسي إلى عدد المسجلين في الصف لعام سابق، وتحتسب عن طريق الصيغة التالية:

س = عدد الموجودين بالصف ص ن ( ز+ ١) ، خ عدد الخريجين.

$$\text{معدل الإعادة} = \frac{\text{عدد الراسبين في الصف الدراسي في عام معين}}{\text{عدد المقيدين في الصف في العام السابق}} \times ١٠٠$$

ويقصد بالتدفق[١] الطلابي: حركة سير الطلاب الملتحقين بكل فوج من أفواج الدراسة وانتقالهم من فصل دراسي إلى آخر حتى نهاية المرحلة بالتخرج.

ومن الطرق التقليدية أيضاً الطريقة الشاملة، و طريقة العينات التي لكل منها إطاره النظري الخاص به ونماذجه وعلاقاته الرياضية المبني عليها ولكن تم الاكتفاء بشرح أهمها.

---

(١) فردلين انغفار وآخرون. <u>عرض احصائي للتعليم في البلاد العربية</u>، المركز الإقليمي للتخطيط والتربية، وإدارتها في البلاد العربية. بيروت، ١٩٧٢م، ص٢٢.

ثانياً: الأساليب المتقدمة:

ومن الأساليب المتقدمة لقياس هذه الكفاءة ( نظام البيانات الفردية (I.D.S) Individualized Data System ) المبني على متابعة فوج طلابي أو أكثر من خلال فترة زمنية مختارة بواسطة المعلومات الشخصية عن كل طالب منتمياً للنظام وعلى مدى حياته الدراسية، وبهذا يتمكن المسئولون عن التربية معرفة نسبة المخرجات / المدخلات خلال فترة معينة وفي حدود مرحلة دراسية محددة مما يتيح لهم فرصة الكشف عن كفاءة النظم الداخلية في بعدها الكمي بيسر وسهولة تامتين.

## الفصل الخامس

## التخطيط التعليمي

سنتحدث في هذا الفصل عن مفهوم التخطيط وأنواعه وأهدافه وعن متطلبات إعداد الخطة التعليمية، وأيضاً عن العوامل التي حتمت ضرورة تبني سياسة التخطيط التعليمي كما سنوجز أهم قواعد التخطيط وسنتحدث أيضاً عن تقدير الأعداد المطلوبة في الجهاز التعليمي من خريجين وتلاميذ ومدرسين، ويتضمن مبحثين هما:

**المبحث الأول:** الملامح العامة للتخطيط التعليمي.

**المبحث الثاني:** تقدير الأعداد المطلوبة في الجهاز التعليمي.

## المبحث الأول: الملامح العامة للتخطيط التعليمي:

على الرغم من[1] أن فكرة التخطيط قديمة إلا أن مفهومها بالمعنى العملي حديث ويعود إلى أوائل الربع الثاني من القرن العشرين عندما خرج الاتحاد السوفيتي على العالم بأول خطة خمسية للتنمية (١٩٢٨- ١٩٣٣). ومن ثم انتشرت فكرة التخطيط بعد الحرب العالمية الثانية وأخذ كثير من الدول بأسلوب التخطيط لإحداث تقدم اقتصادي واجتماعي منشود.

### أولاً: مفهوم التخطيط

هو عملية منظمة لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة. أو هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة. ويجب أن نفرق هنا بين التخطيط والخطة حيث أن التخطيط عملية مستمرة، أما الخطة فهي وضع التخطيط في صورة برنامج محدد بمراحل وخطوات. وقد يكون طويل المدى أو قصير المدى وقد يكون شاملاً لكل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية أو جزئياً خاص بقطاع معين كالتعليم مثلاً.

ويعني التخطيط التنظيم لاستثمارات رأس المال المادي والبشري.

كما أنه[2] طريقة للوصول إلى مقررات معينة عن طريق استخدام العلم والخبرة لتحقيق أقصى النتائج الهادفة إلى خير المواطنين.

ويجب علينا[3] التفرقة بين التخطيط التعليمي والتخطيط التربوي وذلك لاختلاف مفهوم التعليم عن مفهوم التربية. والتخطيط هو أسلوب أو وسيلة في العمل أو هو مجموعة من الإجراءات في أي نشاط يراد منها الوصول إلى تحقيق هدف محدد.

---

(١) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص٢٣٩.

(٢) د. حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص١١٣- ١١٤.

(٣) د. محمد سيف الدين فهمي، مراجعة د. مختار حمزة، التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص١٢- ١٣.

والتخطيط للتعليم ضرورة حتمتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعاصرها مجتمعنا الحديث والحاجة إلى التخطيط لإيجاد توازن بين متطلبات هذا المجتمع.

ثانياً: أنواع التخطيط[1]:

١ - التخطيط الذي يتوفر له البيانات الكافية مع توفر درجة كبيرة من الصحة والدقة لها. وهو أكثر الأنواع شيوعاً ويصعب استخدامه لعدم توفر البيانات الدقيقة بالدرجة المطلوبة.

٢ - التخطيط الذي أسماه ستوبلر W.stopler بالتخطيط بدون بيانات، وهو عنوان كتاب له ألفه بعد أن أمضى سنتين وضع فيهما خطة التنمية لدولة نيجيريا الاتحادية وعنوان الكتاب واقعي لأنه يتناول نوعاً واقعياً من التخطيط حيث يكون من المستحيل التأكد من البيانات اللازمة للتخطيط.

٣- التخطيط الذي أطلق عليه بانت Pant الهندي أنه (التخطيط بلا هدف) أي التخطيط من أجل التخطيط. وبصرف النظر عن اختلاف أنواع التخطيط فجميعها تتطلب ما يلي:

أ. تحديد الأهداف بوضوح وعلى أساسها تبنى الخطة.

ب. ترتيب الأولويات.

ج. التنبؤ باحتمالات المستقبل أو التغير في الظروف.

د. الشمول.

هـ. الواقعية.

و. المرونة.

ز. المتابعة والتقويم.

---

(١) د. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص٢٤٠- ٢٤١.

ثالثاً: إعداد الخطة التعليمية:

إن التخطيط التعليمي يتطلب استخدام مهارات كثيرة وتعاون كبير بين أفراد من تخصصات مختلفة. والخطوات الأساسية العامة لإعداد الخطة التعليمية[1] هي:

١- تحليل الحالة الحاضرة للنظام التعليمي على أساس المعلومات الكاملة الممكنة من حيث نوع الخدمة التعليمية، وحجم المدارس ..... وغيره.

٢ - تحديد الأبعاد الزمنية من حيث أعداد السكان، وحركة الهجرة، والمطالب الخاصة بالقوى العاملة.

٣ - تحديد وحدة التكاليف الثابتة مع تحديد تكلفة الخطة عموماً.

ومهمة المخطط التربوي عند إعداد الخطة هي رؤية ما تعنيه بالفعل الإحصاءات التربوية من حيث دلالتها الكمية والكيفية للتعليم.

رابعاً: أهداف التخطيط التعليمي

يهدف التخطيط التعليمي إلى تحقيق التوازن بين احتياجات القوة البشرية العاملة كما تحددها خطط التنمية والمعروض منها كما تحدده الإمكانيات الموجودة من الموارد البشرية.

ويقصد[2] بالقوة البشرية ذلك الجزء من السكان الذي يمكن استغلاله في النشاط الاقتصادي وهو عبارة عن جميع السكان مطروحاً منه غير القادرين على العمل وهم:

١- الأطفال: من تقل أعمارهم عن ست سنوات.

٢- كبار السن: وهم الذين تجاوزوا خمس وستين سنة ماداموا لا يمارسون عملاً مستمراً.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٥٢.

(٢) د. محمد سيف الدين فهمي، مراجعة د. مختار حمزة. التخطيط التعليمي. مرجع سابق، ص٧٧- ٧٩.

٣- العجزة: وهم الذين لا يمكنهم أداء عمل مثمر بسبب عاهة أو مرض مزمن.

وتنقسم القوى البشرية إلى:

١- الأفراد الداخلون في قوة العمل: وهم جميع الأفراد الذين يساهمون بمجهودهم الجسماني أو العقلي في أي عمل يتصل بإنتاج السلع أو الخدمات أو الذين يقدرون على أداء هذا العمل ويرغبون فيه.

وينقسمون إلى:

أ. المشتغلون وهم الذين يباشرون أي عملاً مثمراً.

ب. المتعطلون: وهم الأفراد الذين يستطيعون دخول سوق العمل ولكنهم لا يجدون العمل المثمر رغم رغبتهم فيه.

٢- الأفراد الخارجون عن قوة العمل: وهم الأفراد القادرين على العمل ولكنهم لا يعملون ولا يبحثون عن العمل المثمر بسبب عدم رغبتهم أو لاستغنائهم أو بسبب عدم إمكانهم الدخول في سوق العمل وهم:

أ. ربات البيوت وغيرهن من النساء المتفرغات للأعمال المنزلية.

ب. الطلبة وهم المتفرغون للتعليم بالمدارس والجامعات.

ج. أرباب المعاشات وهم الأفراد أقل من خمس وستين سنة.

د. الزاهدون عن العمل وهم الذين لديهم المقدرة على العمل وليس لديهم الرغبة فيه.

هـ. نزلاء السجون ومؤسسات الخدمات العامة كالمصحات والمستشفيات والملاجيء وغيرها.

وتتحدد أهداف التخطيط التعليمي[1] في النقاط التالية:

١- الأهداف الاجتماعية وهي:

---

(١) المرجع السابق، ص٣٧- ٤١.

- مقابلة احتياجات الأفراد نحو نمو شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم.
- مقابلة احتياجات المجتمع في تطوره الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

قد يبدو تعارض بين احتياجات الأفراد واحتياجات المجتمع حيث أنه في أي مجتمع ديمقراطي يجب أن يهدف التخطيط التعليمي نحو إتاحة الفرص لجميع أفراد الشعب للحصول على أقصى درجات التعليم كل تبع إمكانياته وطاقاته. وأن تتاح الفرصة لكل فرد لاختيار نوع التعليم الذي يريده ولكن في نفس الوقت يجب أن يهدف التخطيط التعليمي نحو مقابلة احتياجات المجتمع من القوى اللازمة لتطوره أي قد يعني تنظيم وتحديد التعليم ومستواه للأفراد. وهذا التعارض سيتدخل في إنهائه العرض والطلب في سوق العمل. ولكن لا ينفي هذا ضرورة التخطيط التعليمي لتحقيق الاحتياجات من التعليم في المستقبل في الوقت المناسب.

وتتلخص الأهداف الاجتماعية في النقاط التالية:

أ. منح جميع أفراد الشعب رجالاً ونساءً فرصاً متكافئة للتعليم.

ب. إعطاء كل فرد نوع التعليم الذي يريده ويتناسب مع قدراته.

ج. توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطويره.

د. المساهمة في تطوير المجتمع بجعله يتميز بالمرونة.

هـ. الحفاظ على الجيد من تقاليد المجتمع وتراثه.

٢- <u>الأهداف السياسية:</u> والهدف هنا خلق المواطن الصالح للمجتمع الذي يعيش فيه.

وتحدد الأهداف السياسية بالنقاط التالية:ـ

أ. المحافظة على الكيان السياسي والاجتماعي للدولة.

ب. تنمية الروح الوطنية بين أفراد المجتمع.

ج. تطوير المجتمع بما يحقق مزيداً من الانسجام بين الفرد والمجتمع.

د. تربية المواطن الصالح وإعطائه جمع الفرص التعليمية لكي يستفيد من مواهبه وإمكانياته.

هـ. زيادة التعاون والتفاهم بين جميع الأفراد.

٣- الأهداف الثقافية وتتلخص فيما يلي:

أ. المحافظة على الثقافة الإنسانية.

ب. تطوير الثقافة وتنميتها عن طريق البحث العلمي.

ج. نشر التعليم وإزالة الأمية.

د. رفع مستوى الثقافة بين الأفراد عن طريق رفع مستوى التعليم في جميع مراحله.

٤- الأهداف الاقتصادية تتلخص فيما يلي:

أ. مقابلة احتياجات البلاد على المدى القصير والبعيد من القوى العاملة المختلفة.

ب. زيادة الكفاءة الإنتاجية للفرد عن طريق إكسابه المهارة والخبرة.

ج. زيادة قدرة الفرد على التحرك الوظيفي.

د. مواجهة مشكلات البطالة بين المتعلمين وغير المتعلمين.

هـ. المساهمة في الإسراع في عملية التطوير الاقتصادي والصناعي عن طريق تنشيط البحث العلمي والتكنولوجي وإعداد الأفراد القادرين على القيام به.

و. تنسيق سياسة الصرف على التعليم ليس فقط بين أنواع التعليم ومستوياته بل بين قطاع التعليم والقطاعات الاقتصادية الأخرى.

ز. إعداد السياسات الخاصة باستغلال مخصصات التعليم أقصى استغلال ممكن عن طريق إتباع الطرق العلمية لتقليل تكاليف التعليم مع زيادة كفاءته وإنتاجيته إلى أقصى حد.

خامساً: العوامل[1] التي حتمت ضرورة تبني سياسة التخطيط التعليمي:

١- عامل الزيادة في السكان.

---

(١) المرجع السابق، ص١٣- ٢٧.

٢ - عامل التغير في التركيب الاقتصادي.

٣ - عامل التغير في التركيب الوظيفي.

٤ - عامل ارتفاع مستوى المعيشة.

٥ - عامل التقدم العلمي والتكنولوجي.

٦ - عامل النمو الديمقراطي.

٧ - عامل التطور الاجتماعي والنفسي.

سادساً: قواعد التخطيط[1]:

١ - أنه أسلوب موضوعي أي يقدم إلى أي مشكلة اقتراحات لحلول مناسبة من ناحية المجتمع وليس من ناحية معينة أو أفراد معينون.

٢ - أنه تفكير تحليلي ديناميكي أي لا يتخذ أي قرار إلا بتحليل سابق للبيانات ذات الصلة بالموضوع. ويعتمد على أساس الأوضاع الراهنة.

٣ - أنه تفكير تكاملي بحيث ينبغي تجميع نتائج التحليل في صورة شاملة.

٤ - يتضمن تفكيراً اسقاطياً أي ينظر إلى المستقبل نظرة غير أكيدة ومليئة بالاحتمالات.

٥ - أنه يتسم بطابع الفكر التجريبي والمقصود بالتجريب هنا هو تحليل مختلف البدائل تحليلاً كاملاً لمعرفة ما يمكن توقعه من نتائج في كل حالة ولابد من استمرار التقويم والتقدير للنتائج.

٦ - أنه نوع من التفكير المثالي.

٧ - أنه تفكير واضح وصريح.

٨ - أنه عملية تفكير ترتبط بمحور الزمن أي أنه تفكير في اليوم والغد وما به الغد وهكذا.

---

(١) د. حامد عمار، اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص١١٤- ١١٨.

## المبحث الثاني: تقدير[1] الأعداد المطلوبة في الجهاز التعليمي.

أولاً: تقدير أعداد المطلوب تخريجهم من الجهاز التعليمي:

يجب الأخذ في الاعتبار العاملين الآتيين:

١ - ليس كل الخريجين يدخلون سوق العمل بعد تخرجهم فالبعض منهم ولاشك سيواصل دراسته لمرحلة أعلى من التعليم.

٢- لاشك أن عدداً من المتخرجين يتركون البلاد للعمل في الخارج وأيضاً عدداً كبيراً من النساء المتخرجات لا يدخلن سوق العمل إطلاقاً.

ولذلك فمن المهم جداً اعتبار هذين العاملين عند تقدير أعداد المطلوب تخريجهم من مرحلة تعليمية معينة.

ثانياً: تقدير أعداد التلاميذ المطلوب قيدهم في الجهاز التعليمي:

وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

م$^{\text{س ت}}$ = عدد المقيدين في المرحلة التعليمية في سنة الأساس ت.

م$^{\text{ص ت}}$ = عدد الخريجين في المرحلة التعليمية في سنة الأساس ت.

ع م ( ت + ١) = عدد التلاميذ المطلوب قبولهم في المرحلة التعليمية م في السنة (ت +١).

م ت$^{\propto}$ = نسبه التسرب في المرحلة التعليمية في سنة الأساس ت.

إذاً عدد التلاميذ المنتظر قيدهم في المرحلة التعليمة م في السنة (ت +١)

= م$^{\text{س ت}}$ - م ت$^{\propto}$ م$^{\text{س ت}}$ — م$^{\text{ص ت}}$+ ع م (ت+١)

∴ م$^{\text{س}}$ (ت+ ١) = م$^{\text{س ت}}$ (١- $\propto$) — م$^{\text{ص ت}}$+ ع م (ت + ١)

وبمعرفة عدد المقيدين والخريجين لمرحلة تعليمية معينة لسنة الأساس، وعدد التلاميذ المطلوب قبولهم في السنة التالية لسنة الأساس يمكن معرفة عدد

(١) د. محمد سيف الدين فهمي. مراجعة د. مختار حمزة. التخطيط التعليمي. مرجع سابق، ص١٣١- ١٤١.

المقيدين في السنة التالية.

وبأخذ السنة التالية كأساس يمكن تقدير أعداد التلاميذ المقيدين في السنة التالية لسنة الأساس يمكن معرفة عدد المقيدين في هذه السنة التالية.

وبأخذ السنة التالية كأساس يمكن تقدير أعداد التلاميذ المقيدين في السنة التي تليها وهكذا.

ثالثاً: تقدير أعداد المدرسين المطلوبين: وهي مرتبطة بعاملين هما:

١. الزيادة المتوقعة أو المطلوبة في أعداد التلاميذ في مختلف المراحل.

٢. التغير في نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذ أو حصص في مراحل التعليم المختلفة.

ويتم تقدير أعداد المدرسين بإتباع الخطوات التالية:

أ - عدد الساعات المخصصة أسبوعياً لكل مادة في كل سنة دراسية وذلك بضرب عدد الفصول في هذه السنة × عدد الساعات المخصصة أسبوعياً لهذه المادة في الجدول المدرسي. ويمكن حساب عدد الفصول في سنة دراسية بقسمة عدد التلاميذ المطلوب أو المنتظر قيدهم في هذه السنة الدراسية على سعة الفصل في هذه المرحلة أو النوع من التعليم.

ب - حساب جملة عدد الساعات المخصصة أسبوعياً لهذه المادة في مختلف السنوات الدراسية.

ج - حساب عدد المدرسين المطلوبين خلال سنوات الخطة في التخصصات المختلفة = جملة عدد الساعات المخصصة أسبوعياً لمادة معينة.

نصاب المدرس الأسبوعي لهذه المادة.

ويجب أن يؤخذ في الاعتبار ما يلي:

١. نسبة معينة من المدرسين للإحلال محل هؤلاء الذين يتركون الخدمة نتيجة

للوفاة أو الإحالة إلى المعاش أو الإعارة الخارجية.

٢. نسبة معينة من المدرسين للإحلال محل هؤلاء الذين سيتركون مهنة التدريس إلى وظائف إشرافية إدارية.

٣ . تقدير النقص القائم في أعداد المدرسين في التخصصات المختلفة.

٤. تقدير أعداد المدرسين غير المؤهلين في التخصصات المختلفة للعمل على إحلالهم بمدرسين مؤهلين في هذه التخصصات.

٥. بالنسبة للمدرسات يجب أن يؤخذ في الاعتبار تغيبهم بسبب إجازة الوضع والإجازات المرضية، فيجب استخدام أعداد أكبر من المدرسات الإضافيات لسد العجز الناشئ عن تغيب المدرسات الأصليات.

# الباب الرابع

## تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية

الفصل الأول: تطور تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية

الفصل الثاني: تطور ميزانية وتكلفة تعليم البنات في المملكة العربية السعودية

الفصل الثالث: المدخلات والمخرجات والكفاءة في تعليم البنات في المملكة العربية السعودية وقياس العائد التعليمي

## الفصل الأول

## تطور تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية

توفر الدولة التعليم المجاني للطالبات في كافة المراحل من الحضانة إلى الجامعة، بل ويتضمن بالإضافة إلى توفير التعليم خدمة النقل حيث يتم توفير وسائل النقل المجانية لجميع الطالبات الملتحقات بالمدارس والكليات. وتقوم أيضاً بتوفير الرعاية الطبية وتقديم خدمة الإيواء في الأقسام الداخلية في بعض النوعيات التعليمية، كمدارس التربية الخاصة للمعاقات بالإضافة إلى توفير الإقامة في المدن السكنية الجامعية.

وتنص[1] وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أنه " يمنع الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال " إن قضية تعليم الفتاة في مبانٍ خاصةٍ بها قضية ترتبط بالمكانة الخاصة التي ينالها احترام المرأة في الثقافة الإسلامية.

وتنص هذه الوثيقة أيضاً في الفقرات من ١٥٣- ١٥٦ على ما يلي:

" إن تعليم الفتاة يستهدف تربيتها تربيةً صحيحةً إسلاميةً لتقوم بمهمتها في الحياة، فتكون ربة بيت ناجحة وزوجة مثالية وأماً صالحة ولإعدادها للقيام بما يناسب فطرتها كالتدريس والتمريض والتطبيب".

" الدولة تهتم بتعليم البنات وتتيح لهن الفرص في اختيار أنواع التعليم الملائمة لطبيعة المرأة والتي تفي بحاجة الإسلام".

---

(١) تطور التعليم في المملكة العربية السعودية، إعداد مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بالتعاون مع اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، وزارة المعارف، التطوير التربوي، ١٤٠٨/١٤٠٩هـ ١٩٨٨/١٩٩٠م، مقدم إلى المؤتمر الدولي للتربية في دورته الثانية والأربعين، ( جنيف ١٤- ١٩ صفر ١٤١٠هـ / ٣- ٨ سبتمبر ١٩٩٠م)، الرياض، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م، ص١١، ١٩.

وحيث[1] أن الدين الإسلامي يؤثر تأثيراً قوياً على الإطار العام وخيوط الحياة اليومية في المملكة العربية السعودية فالقرآن الكريم يفرض على النساء في جميع الأوقات أن يكن بعيدات عن الأوضاع التي قد تهدد طهارتهن أوعفتهن لذا فقد تم فصل تعليم الطالبات عن الطلاب ، ويشرف على تعليم الفتاة جهاز الرئاسة العامة لتعليم البنات، ويتضمن هذا الفصل المباحث التالية:

**المبحث الأول:** بداية تعليم الفتاة في السعودية.

**المبحث الثاني:** التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول والطالبات والمعلمات.

**المبحث الثالث :** التطور الكيفي للمناهج الدراسية والمعلمات والطالبات والمباني مع التطور الإداري.

**المبحث الرابع:** السلبيات التي ظهرت خلال خطط التنمية الأربعة في مجال تعليم الفتاة والحلول المقترحة.

(١) د. منيرة الرواف: النساء في الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية، الحاجة لإعادة التشكيل، رسالة دكتوراة من جامعة باث، ١٩٨٩م، ص١٢٢ .

## المبحث الأول: بداية تعليم الفتاة في السعودية

قبل[1] عام ١٣٨٠هـ / ١٩٦٠م لم تتفق الحكومة على تعليم الفتاة ولم تكن هناك جهة حكومية خاصة تنظمه وتشرف عليه إنما كان موجوداً على شكل مدارس خاصة وكتاتيب، وبعض هذه المدارس تلتزم بمنهج وزارة المعارف والبعض الآخر اجتهد أصحابها في إخراج مناهج والتزموا بها. وكان المواطنون يعانون من تعليم بناتهم إما لقلة وجود هذه المدارس أو لزيادة الرسوم التي يفرضها أصحاب هذه المدارس. وقد اقتصر التعليم المنظم في البداية على البنين، ومر تعليم الفتاة بأربع[2] مراحل هي على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة الكتاتيب، وكانت فيها تقوم سيدة أو مجموعة من السيدات بتعليم القرآن الكريم ومبادئ الكتابة والحساب وغير ذلك في بيوتهن. وكانت هذه الكتاتيب تتولى الإعانة من الأهالي، ومن أشهر هذه الكتاتيب في مكة المكرمة كتاب السيدة آشِية الذي تم تأسيسه في أوائل القرن الرابع عشر الهجري، وكتاب الشامية للبنات، وكتاب المدرسة الصولتية للبنات، وكتاب الفقيهة فاطمة البغدادية. ومن أشهر الكتاتيب في المدينة المنورة مدرسة الفوز والنجاح والمدرسة الفخرية.
- **المرحلة الثانية:** وفيها وجدت مدارس شبه منظمة كي تصبح مدارس أهلية منها مدرسة البنات الأهلية بمكة (١٣٦٢هـ). وتعد هذه المدرسة من أقدم المدارس الأهلية لتعليم البنات، وكانت امتداداً لنشاط جماعة من الرواد الذين أشرفوا على تأسيس دار العلوم الدينية (١٣٥٣هـ). ومدرسة الفتاة الأهلية وكانت تسمى

---

(١) الدليل الإحصائي لتعليم الفتاة في السعودية خلال سبعة أعوام، المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لمدارس البنات، إدارة الإحصاء، ١٣٨١هـ، ص١١.

(٢) الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٢هـ، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال اثنين وثلاثين عاماً من بداية ١٣٨٠هـ إلى نهاية ١٤١٢هـ. أُعد هذا الكتاب بمناسبة انعقاد اللقاء السنوي الأول لمسئولي تعليم البنات ص١- ١٥٠.

سابقاً مدرسة الفتاة للثقافة والتدبير المنزلي، وأدخل عليها فيما بعد بعض التعديلات وسارت على منهج الوزارة، ومدرسة الزهراء للبنات (١٣٧٨هـ) وكانت تضم روضة للأطفال وقسم للابتدائي وآخر للثانوي، وتعد أول مدرسة للتعليم الثانوي بمكة المكرمة.

- **المرحلة الثالثة:** وفيها وجدت المدارس الأهلية المنظمة إذ رأى كبار المسئولين ضرورة تنظيم مدارس أهلية مستكملة للجهازين الإداري والفني، وكانت أولى هذه المدارس مدرسة دار الحنان بجده والتي أنشأها جلالة الملك فيصل يرحمه الله، وكانت تضم داراً للحضانة والتمهيدي والابتدائي والمتوسط والثانوي. وقد تتابع افتتاح المدارس الأهلية حتى بلغت خمس عشرة منها خمسة في مكة المكرمة وثلاث في الرياض وست في جده وواحدة في الدمام.

- **المرحلة الرابعة:** والأسلوب الأخير لم يحقق رغبة جميع المواطنين، لذا فكرت الدولة في وضع نظام يكفل تعليم البنات في ضوء الشريعة الإسلامية وأن يكون لهن مدارس خاصة بعيدة عن الاختلاط، فتم إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٠هـ، كجهاز مستقل يتولى مسئولية تعليم البنات، ويعد ما اتخذته المملكة تجربة فريدة في تاريخ التعليم، إذ أصبحت عملية إنشاء مدارس البنات تتم تحت ضوابط نلخصها فيما يلي:

- أن يكون التدريس فيها لتعليم العلوم الدينية وغيرها من العلوم التي تتماشى والعقيدة الاسلامية.
- أن تكون هذه المدارس تحت إشراف لجنة برئاسة المفتى آنذاك.
- أن يتم اختيار المدرسات من ذوات العقيدة والإيمان.

وفى ضوء هذه الضوابط قامت الرئاسة العامة لتعليم البنات بممارسة مسئوليتها بتعليم البنات منذ العام الدراسي ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م بميزانية قدرها مليونا ريال

مكنتها من إنشاء خمس عشرة مدرسة ابتدائية في عامها الأول تضم ٥١٨٠ طالبة. ثم توالت بعد ذلك الإنجازات لتحقق الرغبة العارمة للمواطنين لتعليم بناتهم بعد أن أُستقبلت هذه الخطوة بمعارضة في أول الأمر من قبلهم. وفى عام ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م صدرت وثيقة سياسية للتعليم متضمنة لمجموعة من الأسس والخطوط العامة نشير إليها فيما يلي:

دور الحضانة ورياض الأطفال(١):

وهى تمثل المرحلة الأولية من مراحل التربية، ويتم فيها تهيئة الطفل بالتنشئة الصالحة المبكرة.

التعليم العام ويشمل:

أ- المرحلة الابتدائية:

ومدة الدراسة بها ست سنوات، وهى القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئة للمراحل التالية من حياتهن، وهى مرحلة عامة تشمل بنات المملكة العربية السعودية جميعهن.

ب- المرحلة المتوسطة:

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية وهى مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية إسلامية.

ج- المرحلة الثانوية:

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، وهى تتطلب ألواناً من التوجيه مراعية سن الطالبات وخصائص نموهن. وهذه المرحلة تضم فروعاً مختلفة، تلتحق بها من أنهت المرحلة المتوسطة بنجاح وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة وتشمل : الثانوية العامة، ومعاهد إعداد المعلمات، وما يستحدث

---

(١) الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٢هـ، مرجع سابق، ص٢٧ .

في هذا المستوى.

**مدارس تحفيظ القرآن الكريم[1]:**

وهى مدارس موازية لمدارس التعليم العام بمراحله المختلفة (الابتدائي والمتوسط والثانوي) ولكنها بجانب تحقيقها لأهداف التعليم العام فإنها تعنى بتحفيظ القرآن الكريم، ودراسة علومه.

**مدارس مكافحة الأمية وتعليم الكبيرات:**

ومدة الدراسة بها أربع سنوات، السنتان الأوليتان منها تنتهي بالحصول على شهادة محو الأمية والسنتان الأخيرتان لمتابعة نيل الشهادة الابتدائية. وهذه المدارس تتيح التعليم للكبيرات ممن تجاوزن سن القبول بالمدرسة الابتدائية.

**معاهد المعلمات والكليات المتوسطة:**

وهى مؤسسات تربوية تعد خريجاتها إعداداً علمياً ومسلكياً والدراسة بها على مستويين:

أ- **معاهد المعلمات:** ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة وتحصل الخريجة بعدها على شهادة دبلوم المعلمات.

ب- **الكليات المتوسطة:** ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وأربع سنوات بعد الثانوية العامة وتمنح الخريجة درجة الدبلوم في التربية لمن أتمت دراسة عامين وبكالوريوس في التربية لمن أنهت دراسة أربع سنوات.

**التعليم العالي:**

وهى مرحلة تالية للتعليم الثانوي، وهذا النوع من التعليم هو بمثابة مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته، بما يساير التطور المفيد ويحقق أهداف الأمة.

---

(١) المرجع السابق، ص٣٨ .

**التعليم الأهلي:**

وهو يشكل قطاعاً خاصاً قائماً بذاته ويندمج مع مراحل التعليم العام، ويخضع لإشراف الجهات التعليمية المختصة، ويحظى بدعم وتشجيع من الدولة.

**التعليم والتدريب المهني[1]:**

وهو يهدف إلى تأهيل الفتيات اللاتي لم تمكنهن ظروفهن من مواصلة الدراسة من خلال إكسابهن المعلومات والمهارات في أشغال الإبرة والتفصيل لإتقان المهنة وممارستها. ويلتحق بهذه المراكز من حصلن على شهادة إتمام التدريب على التفصيل والخياطة.

والمتتبع لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية يدرك أنه يسير بخطى واسعة كماً وكيفاً لأن الدولة صرفت بسخاء على تعليم البنات ليتحقق لهذا القطاع في ثلاثة عقود من الزمن ما عجزت عن تحقيقه كثير من دول العالم في عشرات من العقود الزمنية ولعل هذا ما يدعونا إلى استعراض ملامح التطور الكمي والكيفي لتعليم البنات.

(١) المرجع السابق، ص٣٠.

**المبحث الثاني: التطور[1] الكمي والكيفي لأعداد المدارس والفصول والطالبات والمعلمات**

القصد من عرض التطور الكمي للطالبات والمعلمات معرفة التطور الهائل الذي حدث لتعليم الفتاة السعودية في زمن قياسي جداً وقد تحقق هذا التطور جنباً إلى جنب مع تمسك الفتاة السعودية بقيمها الدينية في جو من الحشمة والوقار ومع الحفاظ على العادات والتقاليد.

**أولاً- التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول لجميع المراحل**

بدأت الرئاسة العامة في عام ١٣٨٠هـ بافتتاح (١٥ ) مدرسة ابتدائية تضم (١٢٧) فصلاً مع فصل واحد لإعداد المعلمات بمعدل (٨) فصول لكل مدرسة. ومع بداية الخطة الخمسية الأولى زاد عدد المدارس في عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ إلى (٣٨٣) مدرسة ومعهد تضم (٣٩٠١) فصلاً بمعدل (١٠.٢) لكل مدرسة. ومع بداية الخطة الخمسية الثانية بلغ عدد المدارس عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ (١٦٠٢) مدرسة ومعهد تضم (١٣٦٣ ) فصلاً بمعدل (٧.١) فصلاً لكل مدرسة. وبلغت الزيادة من بداية الخطة الخمسية الأولى (١٢١٩) مدرسة و( ٧٤٦٢) فصلاً.

ومع بداية الخطة الخمسية الثالثة بلغ عدد المدارس عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ (٣٥٠١) مدرسة تضم (١٣٠٠٦) فصلاً بمعدل ( ٦٦) فصلاً لكل مدرسة. وبلغت الزيادة من بداية الخطة الخمسية الثانية (١٨٩٩) مدرسة و(١١٦٤٣) فصلاً.

ومع بداية الخطة الخمسية الرابعة بلغ عدد المدارس عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ ( ٦١٧٠) مدرسة تضم (٤٠٣٨٨) فصلاً بمعدل ( ٦.٦) فصلاً لكل مدرسة، وبلغت الزيادة من بداية الخطة الخمسية الثالثة ( ٢٦٦١) مدرسة و( ١٧٣٨٢) فصلاً، وفي عام ١٤١١هـ بلغ عدد المدارس ( ٦٦٤٤) مدرسة تضم (٥٢٤٩٧) فصلاً بمعدل (٧.٩) فصلاً لكل مدرسة، بينما بلغت الزيادة من بداية الخطة الخمسية الرابعة ( ٤٧٤)

---

(١) المرجع السابق، ص٣٢- ٧١.

مدرسة و(١٢١٠٩) فصلاً. أنظر الجدول رقم (١) في الملحق.

**ثانياً- التطور الكمي لأعداد الطالبات لجميع المراحل**

وصل عدد الطالبات عام ١٣٨٠/ ١٣٨١هـ إلى (٥٢٠١) طالبة، وأرتفع هذا العدد مع بداية الخطة الخمسية الأولى عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ إلى (١٣٦٠٢٣) طالبة، منهن (١٢٤٩٣٣ ) طالبة سعودية بنسبة ( ٩١,٩٪).

ومع بداية الخطة الخمسية الثانية عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بلغ عدد الطالبات (٣٢٨٦١٩) طالبة، منهن (٢٩٣١٩٤) طالبة سعودية بنسبة (٨٩,٢٪)، وبزيادة عن بداية الخطة الخمسية الأولى قدرها (١٩٢٥٩٦) طالبة، منهن (١٦٨٢٦١) طالبة سعودية ونسبة الزيادة (١٤٢٪) .

ومع بداية الخطة الخمسية الثالثة عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ بلغ عدد الطالبات (٥٢٣٦,٩) طالبة، منهن (٤٤٥٧٥٨) طالبة سعودية بنسبة ٨٥,١٪ وبزيادة عن بداية الخطة الخمسية الثانية (١٩٤٩٩٠) طالبة منهن (١٥٢٥٦٤) طالبة سعودية ونسبة الزيادة ٥٩,٣٪.

ومع بداية الخطة الخمسية الرابعة عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ بلغ عدد الطالبات (٨٥٨٦٣٥) طالبة منهن ( ٧٠٨٨٣٢) طالبة سعودية بنسبة (٨٢,٦٪). وبزيادة عن بداية الخطة الخمسية الثالثة قدرها (٣٣٥٠٢٦) طالبة، منهن (٢٦٣٠٧٤) طالبة سعودية ونسبة الزيادة (٦٤٪) .

ومع بداية الخطة الخمسية الخامسة عام ١٤١١هـ بلغ عدد الطالبات (١٢٤٧٤٩٨) طالبة منهن ( ١٠٤٢٦٠١) طالبة سعودية بنسبة (٨٣.٦٪) وبزيادة عن بداية الخطة الخمسة الرابعة قدرها (٣٨٨٨٦٣) طالبة منهن ( ٣٣٣٧٦٩) طالبة سعودية ونسبة الزيادة (٤٥٪). كما يوضح ذلك الجدول رقم ( ٢) في الملحق.

ثالثاً: **التطور الكمي لأعداد المعلمات لجميع المراحل**

بلغ عدد المعلمات عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ ( ١١٤ ) معلمة، ومع بداية الخطة الخمسة الأولى عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ ارتفع هذا العدد إلى ( ٤٧٨٢) معلمة، منهن (١٧٤٣ ) معلمة سعودية بنسبة ( ٣٦,٥٪).

ومع بداية الخطة الخمسية الثانية عام ١٣٩٥ /١٢٩٦ هـ بلغ عدد المعلمات (١٤٨٨٤) معلمة منهن ( ٧١٦٥) معلمة سعودية بنسبة (٤٨,١٪) وبزيادة عن بداية الخطة الخمسية الأولى قدرها ( ١٠١٠٢) معلمة، منهن ( ٥٤٢٢) معلمة سعودية ونسبة الزيادة (٢١١٪).

ومع بداية الخطة الخمسية الثالثة عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ وصل عدد المعلمات (٣١٢٣٤) معلمة، منهن ( ١٥٥٢٢ ) معلمة سعودية بنسبة (٥٠.٤٪)، وبزيادة عن بداية الخطة الخمسية الثانية قدرها ( ١٦٣٥٠ ) معلمة منهن (٨٣٥٧) معلمة سعودية ونسبة الزيادة (١١٠٪).

ومع بداية الخطة الخمسية الرابعة عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ بلغ عدد المعلمات (٥٦٧٢٧) معلمة، منهن ( ٣٣٥٨١) معلمة سعودية بنسبة (٥٩,٢٪) وبزيادة عن بداية الخطة الخمسية الثالثة قدرها ( ٢٥٤٩٣) معلمة منهن ( ١٨٠٥٩) معلمة سعودية ونسبة الزيادة (٨١,٦ ٪).

ومع بداية الخطة الخمسية الخامسة عام ١٤١١هـ بلغ عدد المعلمات ( ٧٨٦٨٢) معلمة، منهن (٦٠٣١٢) معلمة سعودية، بنسبة (٧٧,٣٪)، وبزيادة عن بداية الخطة الخمسية الرابعة قدرها (٢١٩٥٥) معلمة، منهن ( ٢٦٧٣١) معلمة سعودية ونسبة الزيادة (٣٨,٧٪)، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣) في الملحق.

**رابعاً- التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول والطالبات كل مرحلة على حدة**

**١- دور الحضانة ورياض الأطفال**

بدأت الرئاسة بافتتاح عدد من دور الحضانة ملحقة بالمدارس الحكومية كتجربة أولى في عام ١٣٩٨/١٣٩٩هـ وفى عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ بلغ عدد دور الحضانة (١١) داراً تضم (٢٥) فصلاً بكثافة قدرها(٨,١) طفل في كل فصل. وفى عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ بلغ عدد دور الحضانة (٩٣) داراً للحضانة تضم (٢٧٨) فصلاً بكثافة قدرها (٩,٣) طفل في كل فصل. وفى عام ١٤١٠هـ بلغ عدد دور الحضانة (١١١) داراً للحضانة تضم (٢٢٦) فصلا بكثافة قدرها (٦,٤) طفل في كل فصل. وفى عام ١٤١١هـ نقص عدد دور الحضانة إلى (٩٦) ضمت (١٧٢) فصلاً بكثافة قدرها (٦,٨٪) طفل في كل فصل. والملاحظ أن دور الحضانة كانت بين زيادة ونقصان حسب الحاجة.

أما رياض الأطفال فبدأت الرئاسة نشاطها في هذا الاتجاه عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ حيث أقامت عشرة فصول بكثافة قدرها (٢٠) طفل لكل فصل. وفى عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ أقامت (١٠٩) مدرسة تضم (١٠٩) فصل بكثافة قدرها (١٩) طفلاً لكل فصل. وفى عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ وصل عدد مدارس رياض الأطفال (٨٢) ضمت (٣٨٨) فصلاً وبكثافة (١٩,٩) طفلاً لكل فصل. وفى عام ١٤١٠هـ بلغ عدد مدارس رياض الأطفال (١١٠) تضم (٦٥٦) فصلاً بكثافة قدرها (١٨,٩) طفلاً لكل فصل. وفى عام ١٤١١هـ نقص عدد مدارس رياض الأطفال إلى (١٠٩) تضم (٦٣٥) فصلاً وبكثافة قدرها (١٨,٧) طفلاً لكل فصل. ويوضح الجدولان رقمي (٤و٥) في الملحق التطور الكمي لدور الحضانة ورياض الأطفال.

**٢- التعليم العام**

**أ- المرحلة الابتدائية**

كما سبق أن ذكرنا من قبل لقد كان عام ١٣٨٠هـ إيذاناً ببدء تعليم البنات في المملكة العربية السعودية إذ قامت الرئاسة بافتتاح (١٥) مدرسة حكومية وصل عددها (١٦٠) مدرسة في عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ ثم توالت الزيادة حتى وصل عددها (٣٥٩٩) مدرسة في عام ١٤١١هـ بزيادة قدرها (٣٥٨٤) مدرسة من سنة الأساس.

وأصبح عدد الفصول (٣٤٠٤٣) فصلاً دراسياً عام ١٣٨٠ /١ ١٣٨ هـ بعد أن كانت (١٢٧ ) فصلاً دراسياً عام ١٣٨١/١٣٨٠هـ كما وصل عدد الطالبات (٧٩٢١٣٥) طالبة عام ١٤١١هـ بعد أن كان (٥١٨٠) طالبة عام ١٣٨٠هـ، وبلغ عدد المعلمات (٤٧٢٦٥) معلمة عام١٤١١هـ بعد أن كان (١١٤) معلمة فقط عام ١٣٨٠هـ.

ولقد بلغت كثافة الفصل في عام ١٤١١هـ (٢٣,٣) طالبة بعد أن بلغت (٤٠,٨) طالبة في بداية عملية التعليم عام ١٣٨٠هـ، ووصل نصيب المعلمة إلى (١٦,٨) طالبة عام ١٤١١هـ بعد أن كان (٤٥,٨) طالبة في عام ١٣٨٠هـ وفى الوقت الذي كان فيه متوسط المعلمات لكل فصل (٠,٩) في حين أنه وصل إلى ( ١,٤ ) معلمة لكل فصل في عام ١٤١١هـ. والجدول رقم (٦) في الملحق يوضح هذه المقارنة بجلاء في سبعة مراحل متتالية تلت سنة البداية عام ١٣٨٠هـ. وقد[1] قبلت الرئاسة العامة خلال الخطة الخمسية الرابعة ١٤٠٥ /١٤٠٦هـ بالصف الأول الابتدائي (٦٥٣٧٤٦) تلميذة وكان المقرر في الخطة الخمسية الرابعة قبول ما لا يقل عن (٦١٥) ألف طالبة وعليه فإنها قبلت طالبات زيادة عن المقرر بنحو (٣٩٠٠٠) طالبة.

ب- <u>المرحلة المتوسطة</u>

في عام ١٣٨٤/١٣٨٣هـ قامت الرئاسة بافتتاح أربع مدارس للمرحلة المتوسطة تضم (١٣) فصلاً وبها (٢٢٥) طالبة بكثافة ( ١٨١ ) طالبة في كل فصل. وفى عام

---

(١) <u>تطور التعليم في المملكة العربية السعودية</u>، إعداد مركز العلوم الإحصائية والتوثيق التربوي بالتعاون مع اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة، مرجع سابق، ص٧٣ .

١٤١١هـ وصل عدد المدارس المتوسطة (١٠٨٢) مدرسة تضم (٨٠٩٩) فصلاً وبها (٢٣٧١٣٨) طالبة بكثافة قدرها (٢٩,٣) طالبة في كل فصل، وكان متوسط عدد المستجدات من الطالبات خلال تلك الفترة (٨٤٦١) طالبة، وبلغ نصيب المعلمة من الطالبات (١٤,٨ ) في عام ١٤١١هـ بعد أن كان (٢٧,٧) طالبة في عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ. وكان نصيب الفصل الواحد من المعلمات (٠,٩٧.) معلمة عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ، وصل عام ١٤٠٠هـ إلى عدد ( ٢ ) معلمة للفصل الواحد. والجدول رقم (٧) يوضح هذه المقارنة في تلك الفترة الزمنية منذ عام ١٣٨٤/١٣٨٣هـ إلى عام ١٤١١هـ.

ج - <u>المرحلة الثانوية</u>

بدأت الرئاسة نشاطها في التعليم الثانوي منذ عام ١٣٨٣هـ حيث أنشأت مدرسة واحدة ضمت ثلاثة فصول بها (٢١) طالبة في كل فصل، أي بكثافة (٧) طالبة في كل فصل.

وفي عام ١٤١١هـ بلغ عدد المدارس (٥٢٨) مدرسة تضم (٤٤٢٦) فصلاً بها (١٢٧٨٥٠) طالبة، أي أنه أصبح نصيب المدرسة (٨,٤) فصلاً بعد أن كان (٣) فصول في عام ١٣٨٤/١٣٨٣هـ. وفي تلك الفترة من عام ١٣٨٣هـ إلى عام ١٤١١هـ بلغ متوسط الزيادة السنوية في عدد الطالبات المستجدات (٤٥٦٥) طالبة كما بلغ متوسط عدد الطالبات في الفصل (٢٨,٩) طالبة عام ١٤١١هـ، بينما كانت (٧) طالبات عام ١٣٨٤/١٣٨٣هـ وكذلك بلغ نصيب المعلمة من الطالبات (١٤,٤) طالبة بعد أن كان (٢٣,٩) طالبة مع بداية الخطة الخمسية الأولى عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ، حيث كان متوسط الفصل الواحد من المعلمات آنذاك (١,٥) والذي وصل (٢) في عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ.

والجدول رقم (٨) في الملحق يوضح المقارنة على ثمانية مراحل متتالية منذ بدء

التأسيس في عام ١٣٨٣/١٣٨٤هـ إلى عام ١٤١١هـ. وتقدر[1] الزيادة السنوية في أعداد الطالبات المقيدات بجمع مراحل التعليم للبنات بنسبة تصل إلى (٧,٣٪) سنوياً.

وقد[2] زاد مجموع الطالبات في التعليم العام من مائة وخمسة وثلاثين ألف طالبة عام ١٣٩٠هـ إلى مليون وثلاثمائة ألف طالبة عام ١٤١٠هـ.

كما[3] زاد عدد الخريجات من التعليم العام من المدارس من أحد عشر ألفاً وستمائة وخمس وستين خريجة عام ١٣٩٠هـ إلى سبعة وثمانين ألفاً وخمسمائة وست وتسعين في عام ١٤١٠هـ، والجدولان رقمي (٩) و (١٠) في الملحق يوضحان متوسط معدل النمو السنوي للتعليم العام للبنات خلال الفترة للطالبات في التعليم العام خلال خطة التنمية الخامسة.

٣- <u>مدارس تحفيظ القرآن الكريم</u>

افتتحت الرئاسة العامة في عام ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ أربع مدارس ابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم في كل من الرياض والقصيم والمدينة المنورة ضمت سبعة فصول وانتظمت فيها (١٢٦) طالبة وفى عام ١٤١١هـ بلغ عدد هذه المدارس (٤٩) ضمت (٣٨٨) فصلاً، أنتظم بها (٩٦٠٩) طالبة للابتدائي و (١٠٦٨) للمتوسط و( ٤٢٤) طالبة للثانوي بعد أن كان عددهن (١٢٦) طالبة للابتدائي عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ و( ٩١) طالبة للمتوسط عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ و (٧٥) طالبة للثانوي عام ١٤٠٩هـ والجداول الثلاث رقم(١١,١٢,١٣) في الملحق توضح البيان الإحصائي عن مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية منذ نشأة الرئاسة حتى عام ١٤١١هـ.

---

(١) المرجع السابق، ص٧٣.

(٢) <u>منجزات خطط التنمية في عشرين عام</u> (١٣٩٠هـ = ١٤١٠هـ)، بالمملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط، ص١.

(٣) المرجع السابق، ص٤.

٤- **مدارس تعليم الكبيرات ومحو الأمية**

مع مطلع العام الدراسي ١٣٩٢/١٣٩٣هـ قامت الرئاسة بافتتاح خمس مدارس لمحو الأمية في كل من الرياض ومكة المكرمة وجدة الدمام تضم (٤٧) فصلاً، بمعدل ( ٩.٤) فصل في كل مدرسة وانتظمت فيها ( ١٤٠٠) دارسة بكثافة قدرها (٢٩.٨٪) دارسة في كل فصل. ثم أخذت هذه المدارس في التوسع والانتشار على مستوى المملكة، ففي عام ١٤١١هـ بلغ عدد هذه المدارس (٩٩٩) مدرسة تضم (٣٩٩٣) فصلاً وانتظمت بها (٤٩٥٦٩) دارسة بزيادة قدرها (٤٨١٦٩) دارسة أي بمعدل (٢٥٣٥.٢) دارسة مستجدة في الفترة من ١٣٩٢/١٣٩٣هـ إلى عام ١٤١١هـ. ووصلت كثافة الفصل (١٢.٤) دارسة بعد أن كانت (٢٩.٨) دارسة عام ١٣٩٢/١٣٩٣هـ، وبلغ متوسط نصيب المدرسة ( ٤) فصول بعد أن كان هذا المتوسط ( ٩.٤) فصلاً عام ١٣٩٢/١٣٩٣هـ، أما نصيب المعلمة من الدارسات فقد بلغ ( ١٦ ) دارسة عام ١٤١١هـ بعد أن كان (٢٩.٨) دارسة عام ١٣٩٢/١٣٩٣هـ ومتوسط الفصل الواحد من المعلمات بلغ (٠.٨) معلمة للفصل مقابل معلمة واحدة للفصل في بدء عملية التدريس . والجدول رقم (١٤) في الملحق يوضح هذه المقارنة على ست مراحل مبتدئاً من عام ١٣٩٢/١٣٩٣هـ حتى عام ١٤١١هـ.

٥_ **معاهد المعلمات:**

مرت معاهد المعلمات بأربع مراحل:

- **المرحلة الأولى:** بدأت في عام ١٣٨٠/ ١٣٨١هـ بافتتاح أول فصل لإعداد المعلمات انتظمت فيه( ٢١) طالبة ممن أنهين المرحلة الابتدائية بالمدارس الأهلية.
- **المرحلة الثانية:** بدأت في عام ١٣٨٥/١٣٨٦هـ بافتتاح معهدين من المعاهد الفنية التحق بها (٦٧) طالبة ممن أنهين المرحلة الابتدائية،ثم تم تقليص هذه المعاهد تدريجياً.

- المرحلة الثالثة: بدأت في عام ١٣٨٨/ ١٣٨٩ هـ بتطوير المعاهد المتوسطة إلى معاهد نظام خمس سنوات. وتزايدت هذه المعاهد حتى بلغت (٢٥) معهداً.

- المرحلة الرابعة: بدأت في عام ١٣٨٩/١٣٨٨ هـ بتطوير المعاهد السالفة إلى معاهد المعلمات الثانوية حتى صار عددها عام ١٤١١هـ (١٠٨) معهداً، وقد بلغ متوسط نصيب المعلمة من الفصول للعام المذكور (٢,٦) فصل بعد أن كان (٤,٨) فصلاً لعام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ، كما بلغ عدد الطالبات عام ١٤١١هـ (٨٠٢٦) طالبة بعد أن كان (٣٩٩٩) طالبة في عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ، ووصلت كثافة الفصل من الطالبات إلى (٢٨,٦) طالبة وهي نفس كثافة الفصل عام ١٣٩٥ هـ كما ظل نصيب المعلمة من الطالبات (١٣,٢) طالبة، وكذلك متوسط الفصل من المعلمات (٢,٢) معلمة عام ١٤١١هـ كما كان عليه عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ. والجدول رقم (١٥) في الملحق يوضح ما ذكر من مؤشرات إحصائية لهذا النمو في عدد المعلمات المؤهلات تربوياً.

٦- الكليات المتوسطة[١]

اهتمت الرئاسة العامة لتعليم البنات بهذا النوع من التعليم لإعداد معلمات للمرحلة الابتدائية وتأهيلهن ثقافياً ومهنياً، وتطوير قدراتهن أثناء الخدمة. ففي عام ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ أنشأت الرئاسة أربع كليات متوسطة أنتظم فيها (٤٠٦) طالبة تضم (٢٨) فصلاً، وعمل بها (٣٨) أستاذة. ثم ازداد عدد الكليات المتوسطة عاماً بعد عام، حتى وصل عددها (١٨ ) كلية متوسطة عام ١٤١١هـ، تضم (٢٣٧) فصلاً أنتظم فيها (٧٠٧٣) طالبة بزيادة قدرها (٦٦٦٧) طالبة عن عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ، وبكثافة وصلت إلى (٢٩,٨) طالبة عام ١٤١١هـ بعد أن كانت (١٤,٥) طالبة عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ (١,٤) فقط.

(١) المرجع السابق، ص٦٠- ٦١.

وقد بلغ نصيب الفصل الواحد من هيئة التدريس (٢,٤) عام ١٤١١هـ بينما كان في عـام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ (١.٤) فقـط. ويوضـح الجـدول رقـم (١٦) في الملحـق بيانـاً إحصائياً عن الكليات المتوسطة منذ عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى عام ١٤١١هـ مشيراً إلى عدد الفصول والطالبات وأعضاء هيئة التدريس وكثافة الفصل، وكذلك معدلات المعلمة لكل فصل والطالبة لكل معلمة.

٧- **مدارس الدراسات التكميلية**

بدأت الرئاسة العامة لتعليم البنات بافتتاح هذه المدارس عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ وكانت مدة الدراسة بها سنتين لرفع مستوى خريجات معاهد المعلمات المتوسطة. فأنشأت في ذلك العام سبعة فصول التحق بها (٢٠٨) دارسة وقام بتدريسهن (١٣) معلمة، وفى عام ١٤١٠هـ زاد عدد تلك الفصول إلى ١٠ التحق بها (١٨٣) دارسة وفى العام التالي نقص عدد الفصول إلى خمسة ألتحق بها (٨٠) دارسة فقط. والجدول رقم (١٧) في الملحق يوضح لنا تلك المؤشرات الإحصائية.

٨- **التعليم العالي**

افتتحت أول كلية للبنات بالرياض عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ بعد عشر سنوات من افتتاح أول مدرسة حكومية، وفى عام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ أنشأت كلية التربية للبنات، و في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ أنشئ المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالرياض وكلية التربية بمكة المكرمة، كما فتحت الدراسات العليا بكلية التربية بالرياض للحصول على الماجستير والدكتوراه. ثم توالى بعد ذلك افتتاح الكليات وزاد عددها عاماً بعد عام. والجدول رقم (١٨) في الملحق يعطينا مؤشراً إحصائياً للتطور الكمي لهذا النوع من التعليم منذ عام ١٣٩٠هـ حتى عام ١٤١١هـ.

كما أنه تم إنشاء سبع جامعات بالإضافة إلى الخمس عشرة كلية الخاصة

بالبنات فقط. ولقد[1] حققت مؤشرات التعليم معدلاً كبيراً للنمو بكل المقاييس وذلك بتوفير فرص التعليم بالمجان لكافة المواطنين وأرتفع عدد الطالبات في مؤسسات التعليم العالي من (٤٠٠) طالبة إلى (٤٨٠٠٠) طالبة في الفترة نفسها أي خلال خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥- ١٤١٠هـ).

وقد[2] بلغ عدد الدارسات بكليات البنات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات وحدها عام ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م (١٨٥٠٣) دارسة لدرجة البكالوريوس و (٣٩٠) دارسة لدرجتي الدبلوم العامة والماجستير و(٢٢٢) لدرجة الدكتوراه. هذا عدا الدارسات بالجامعات السبع بنفس العام إذ وصل عددهن إلى (٢٩٣٨٠) دارسة.

وزاد[3] عدد الطالبات في الجامعات من أربعمائة وأربع وثلاثين طالبة في عام ١٣٩٠هـ إلى ثلاث وخمسين ألف عام ١٤١٠هـ.

كما[4] زاد عدد الخريجات من الجامعات من ثلاث عشرة عام ١٣٩٠هـ إلى ستة آلاف وتسعمائة وإحدى عشرة عام ١٤١٠هـ.

وفيما يلي سنستعرض لثلاث جداول: الجدول الأول رقم (١٩) في الملحق يوضح الأهداف المتوقعة للطالبات المستجدات السعوديات المنتظمات بمرحلة البكالوريوس حسب المجال الدراسي لعام ١٤١٥/١٤١٤هـ. والجدول الثاني رقم (٢٠) يوضح الأهداف المتوقعة للطالبات الخريجات السعوديات المنتظمات بمرحلة البكالوريوس حسب المجال الدراسي لعام ١٤١٥/١٤١٤هـ. والجدول الثالث رقم (٢١) في الملحق يوضح الأهداف المتوقعة للطالبات المستجدات والخريجات لمرحلة

---

(١) خطة التنمية الخامسة، وزارة التخطيط، المملكة العربية السعودية. ١٤١٠/١٤١٥هـ - ١٩٩٠/١٩٩١م، ص٣٠٧.

(٢) تطور التعليم في المملكة العربية السعودية، إعداد مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بالتعاون مع اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ،مرجع سابق، ص٨.

(٣) منجزات خطط التنمية في عشرين عام (١٣٩٠- ١٤١٠هـ). مرجع سابق. ص٥.

(٤) المرجع السابق. ص٧.

البكالوريوس حسب الجامعة لعام ١٤١٤/١٤١٥هـ.

و يتضح من الجدول رقم (١٩) في الملحق أن أكبر عدد متوقع للطالبات المستجددات عام ١٤١٤/١٤١٥هـ يخص قسم الآداب واللغة العربية إذ بلغ عدد الطالبة (٤٤١٢) بزيادة عن طالبات ١٤٠٩/١٤١٠هـ عند بدء الخطة الخامسة قدرها (١٢٢٢) بنسبة (٧٢,٣٪) وأقل عدد متوقع من الطالبات المستجدات لعام ١٤١٤/١٤١٥هـ يخص علوم الحاسب الآلي والمعلومات إذ بلغ عدد الطالبات (٧٠) طالبة بزيادة قدرها (٢٠) طالبة عن المسجلات في عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ بنسبة قدرها (٧١,٤٪).

و يتضح من جدول رقم (٢٠) في الملحق أن أكبر عدد متوقع للخريجات يخص قسم التربية إذ يتوقع عدد الخريجات عام ١٤١٤/١٤١٥هـ ( ٣٣٨٩) خريجة بزيادة قدرها (٩٩٧)خريجة عن خريجات عام ١٤٠٩/١٤١٠هـوالتي كانت (٢٣٩٢) أي بنسبة (٧٠,٥٨٪) وأقل عدد متوقع لخريجات عام ١٤١٤/١٤١٥هـ يخص العلوم الطبية المساعدة إذ يتوقع تخرج (٣٣٨) خريجة مقارنة بخريجات عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ البالغ عددهن (١٥٣) خريجة أي بزيادة قدرها(١٤٢)خريجة بنسبة قدرها (٤٥,٢٧٪)، أي ما زالت النسبة في الزيادة لهذا التخصص قليلة ويجب المحاولة على جذب دارسات أكبر للمجالات التي يقل فيها العدد حتى تواجه احتياجات الدولة للتنمية وتقلل من ظاهرة البطالة بين الخريجات في بعض التخصصات.

كما أنه من الجدول رقم (٢١) في الملحق يتضح لنا أن أكبر عدد للمستجدات يخص كليات البنات سواء كان هذا في بدء الخطة الخمسية الخامسة أو نهايتها وأكبر عدد للخريجات أيضاً يخص كليات البنات في بدء الخطة الخمسية الخامسة ونهايتها.

٩- **التعليم الأهلي**

عند تأسيس الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٠هـ كان عدد المدارس الأهلية خمس عشر مدرسة منها خمس في مكة المكرمة، وثلاث في الرياض، وست في جدة وواحدة في الدمام، وفي عام ١٣٨١/١٣٨٠هـ وصل العدد إلى (٣٣) مدرسة، وأخذت هذه المدارس في التوسع والانتشار حتى وصلت إلى (٦٠٣) مدرسة عام ١٤١١هـ والجدول رقم (٢٢) في الملحق يعطينا مؤشراً إحصائياً لهذا النوع من التعليم من نمو واطراد مستمرين.

١٠- **التعليم والتدريب المهني**

افتتحت الرئاسة في العام الدراسي ١٣٩٣/١٣٩٢هـ مركزين في كل من الرياض و الأحساء كنواة يتدرب فيها (١٣٧) متدربة ويعمل بها (١٠) معلمات. وفي عام ١٤١١هـ وصل عدد هذه المراكز (٢٢) مركزاً تضم (١٣٠) فصلاً بها (١٤٥٣) متدربة والجدول رقم (٢٣) في الملحق يوضح النمو والتطور الذي مر به هذا النوع من التعليم حيث يعكس مدى اهتمام المملكة بتهيئة المجالات المتنوعة التي يمكن أن تسهم فيها المرأة السعودية.

## المبحث الثالث: التطور[1] للمناهج الدراسية والمعلمات والطالبات والمباني مع التطور الإداري

دأبت الدولة على تحسين كفاءة التعليم كماً ونوعاً وذلك بإتباع السبل الكفيلة بتوفير القيادات الواعية وذلك عن طريق الابتعاث والتدريب في كافة المجالات التربوية وذلك لأن الهدف من التعليم بالنسبة لها هو:

١- **تكوين المواطن العامل المنتج** وذلك بتوفير فرص عمل له لإيجاد مصدر رزق وتحديد مكافآت على أساس عمله.

٢- **تنمية القوى البشرية** والتأكد المستمر من زيادة عرضها ورفع كفاءتها لتلبية متطلبات الاقتصاد الوطني.

وفيما يلي نقدم موجزاً للتطور الكيفي، والتحسين النوعي للخدمات التعليمية المختلفة التي قدمت، وتقدم لهذا الكم الهائل من الطالبات.

### أولاً- المناهج الدراسية:

تشكل المناهج الدراسية محور العملية التعليمية، لذا كان اهتمام المسئولين بتطويرها وتحسينها في كافة المراحل التعليمية. ويوجد اختلاف بين مواضيع الدراسة التي تدرس للبنات عن المواضيع التي تدرس للأولاد تبدأ من المدرسة الابتدائية وتصبح أكثر وضوحاً مع تقدم التعليم.

#### ١- رياض الأطفال

تم إعداد لائحة متكاملة تتضمن نظام العمل فيها ومنهجاً لها تم إقراره وتطبيقه اعتباراً من العام الدراسي ١٤٠٢/١٤٠٣هـ إضافة إلى إحداث تخصص دراسي في الكليات المتوسطة خاص برياض الأطفال وذلك عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ، هذا إلى جانب أنه أُعد مشروع لتطوير رياض الأطفال بالتعاون مع برنامج الخليج العربي.

(١) الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٢هـ، مرجع سابق، الباب الثاني- الفصل الثاني، ص٧٣- ١٢٨.

٢- **المرحلة الابتدائية**

بعد المنهاج المؤقت لعام ١٣٨٠هـ رؤي توحيد مناهج البنين والبنات عام ١٣٨٧هـ وفي عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ تم تطوير مناهج العلوم والرياضيات والذي تم تطبيقه عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.

٣- **المرحلة المتوسطة**

مع بداية التعليم لهذه المرحلة عام ١٣٨٣/١٣٨٤هـ تم استبعاد مادة التربية الرياضية واستبدالها بمادتي التربية النسوية والفنية التي تحتاجهما الطالبات. وفي عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ بدأ تطوير مناهج العلوم والرياضيات، كما طورت مادة اللغة الإنجليزية في العام التالي، وبدأ تطبيقها منذ عام ١٤١٠هـ.

٤- **المرحلة الثانوية**

أدخلت تعديلات في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ على منهج البنين المعمول به كي يتلاءم وطبيعة الطالبات كما تم تغيير كتب اللغة الإنجليزية من عام ١٤٠١/١٤٠٢هـ وأجرى تعديل على الرياضيات الحديثة في العام التالي.

٥- **مدارس تحفيظ القرآن الكريم**

أدخلت بعض التعديلات على منهج البنين لتناسب الفتاة وأدخلت مادة التربية النسوية والفنية، وألغيت مادة التربية الرياضية كما ذكر آنفاً.

٦- **مدارس محو الأمية وتعليم الكبيرات**

وضع منهج خاص منذ عام ١٣٩٧هـ يتلاءم وطبيعة المرأة يغاير المنهاج المطبق في عام ١٣٩٢/١٣٩٣هـ ثم طور المنهج القائم إلى برنامج ذي ثلاث سنوات يلبي حاجات الدارسات ودورهن في الحياة.

٧- **معاهد إعداد المعلمات**

قامت الرئاسة العامة لتعليم البنات بتمديد مدة الدراسة فيها إلى ثلاث سنوات بدلاً

من سنتين، كما روعي في منهجها أن يكون مطابقاً لمنهج المرحلة الثانوية.

**ثانياً- الكتاب المدرسي:**

حظي الكتاب الدراسي بتطويره وتحديثه سواء للطالبات أو المعلمات.

**ثالثاً- المعلمات:**

المعلمة هي حجر الزاوية في النظام التعليمي، وعلى قدر كفاءتها في القيام بأعبائها يكون نجاح هذا النظام أو فشله لذا فقد أولت الرئاسة العامة لتعليم البنات اهتماماً خاصاً بالمعلمات بتأهيلهن وتنميتهن تربوياً، ومر هذا الإعداد بمراحل ضمن نظام الثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية إلى نظام الخمس سنوات، ثم نظام الثلاث سنوات بعد الكفاءة المتوسطة إلى أن قامت بفتح الكليات المتوسطة عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ لإيجاد معلمات متخصصات لتدريس مواد المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة لمعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية فيتم إعدادهن تربوياً في الكليات الجامعية ذات الأربع سنوات.

ولم تقتصر جهود الرئاسة عند حد إعداد المعلمات تربوياً ومهنياً وإنما اهتمت كذلك بتوجيههن وإرشادهن من خلال مجموعات الموجهات العامات للفصول الدنيا من المرحلة الابتدائية أو مجموعات الموجهات المتخصصات للمواد للفصول العليا من المرحلة الابتدائية والمرحلتين المتوسطة وما في مستواها، إضافة إلى مجموعة من الموجهات الإداريات.

ولضمان نجاح إعداد المعلمة، تم تقديم الحوافز لها بافتتاح دور الحضانة مع مطلع العام الدراسي ١٣٩٨/١٣٩٩هـ والتي سبقها افتتاح رياض الأطفال، كي تطمئن على أطفالها وتؤدى عملها على الوجه الأكمل. كما أقامت الرئاسة دورات وبرامج لتأهيل وتدريب المعلمة. وقامت الرئاسة بتهيئة الوسائل التعليمية التي

تساعد المعلمة على تأدية الواجب المنوط بها في العملية التعليمية. ومنحتها إجازات مدرسية صيفية وإجازات أمومة واستثنائية ومرضية. وقدمت لها الحوافز المادية بإضافة (٢٠٪) من الراتب لمن كانت خدمتها أقل من خمس سنوات و(٣٠٪) لمن تجاوزت خمس سنوات خدمة.

رابعاً- <u>الطالبات:</u>

أخذ تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية حظاً وافراً من العناية والرعاية في إعدادها مع تقديم مكافآت تشجيعية ورعاية صحية وخدمات اجتماعية.

وشملت الحوافز مكافآت معنوية بخطاب شكر أو تسجيل اسمها في لوحة الشرف، وكذلك مكافآت مادية بصرف (٥٠٠) ريال أو (٦٠٠) ريال مكافأة شهرية لطالبات الابتدائي والثانوي على التوالي في مدارس تحفيظ القرآن و(٤٠٠) ريال شهري لطالبات مراكز التدريب و( ١٠٠٠) ريال لاجتياز الكبيرات مرحلة محو الأمية.

وفى الكليات المتوسطة يصرف للطالبة في القسم العلمي (١٠٠٠) ريال شهري والقسم الأدبي(٨٥٠) ريال شهري كما تمنح الطالبات الحاصلات على تقدير (ممتاز) في جميع الأقسام ( ١٠٠٠) ريال.

وتهتم الرئاسة بتقديم أفضل أنواع الخدمات والبرامج الصحية والتثقيفية العلاجية لمنسوبيها. ويتم تنفيذ برامج وقائية للصحة المدرسية من خلال فحص مبدئي، كما تجرى حملات فحص ميدانية وفحص طبي دوري وتطعيم وقائي دوري وطارئ. وهذه الرعاية الصحية تقدم لطالبات المدارس بالرئاسة العامة لتعليم البنات وكذلك منسوبات الكليات الجامعية.

كما حرصت الرئاسة على تقديم أفضل سبل النقل للطالبات للعمل على راحتهن وتخفيف العبء عن آبائهن. ففي عام ١٤١١هـ وصل عدد السيارات المستخدمة في

ذلك الغرض (٣٠٦) سيارة بتكلفة إجمالية أكثر من (٣٤) مليون ريال سنوياً.

واهتمت الرئاسة بإدخال برامج الإشراف الاجتماعي للطالبات سواء أفراداً أو أعضاء في جماعات كالجماعات الدينية والعلمية والثقافية والفنية والاجتماعية.

وحظيت الاختيارات بكثير من أشكال التطوير للتعرف على قدرات الطالبة واستعداداتها وميولها، إذ قسم العام الدراسي إلى فصلين، وأعطيت المعلمة صلاحية إجراء اختبارات مراجعة خصص لها (١٥) درجة في الفصل الدراسي.

هذا وقد عقد أول اختبار لمدارس الرئاسة بالمرحلة الابتدائية عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ وللمرحلة المتوسطة عام ١٣٨٥/١٣٨٦هـ وللمرحلة الثانوية (العلمي والأدبي) عام ١٣٨٨/١٣٨٩هـ ولمعاهد المعلمات (الثانوية) عام ١٣٩١/١٣٩٢هـ.

والجدول رقم (٢٤) في الملحق يبين أعداد الطالبات المتخرجات من مختلف المراحل التعليمية منذ عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ حتى عام ١٤١٠هـ(كل خمس سنوات).

خامساً- <u>المباني والتجهيزات:</u>

بدأ تعليم البنات في المملكة عام ١٣٨٠هـ بداية متواضعة حيث كان تجهيز المدارس في غالبيته عبارة عن سجادة تجلس عليها الطالبات لتلقي المعلومات وسبورة لتسجيل الدروس وطاولة حديدية وكرسي لجلوس المديرة مع دولاب لحفظ أوراق المدرسة وبعض المطبوعات البسيطة، وذلك حسب إمكانات الرئاسة في ذلك الوقت.

وبتحسن موارد الدولة تطور التعليم تطوراً مذهلاً سواءً في المدينة أو القرية وأصبحت التجهيزات تشتمل كل ما تتطلبه العملية التعليمية من مكتبات وأثاث ووسائل ومعامل وفق أفضل المواصفات.

وتأكيداً لاهتمام الرئاسة قامت بإنشاء إدارة للوسائل التعليمية عام ١٣٨٥هـ وإدارة هندسية عام ١٣٩٤هـ تضم مهندسين متخصصين، وأولت الرئاسة اهتماماً

كبيراً بإنشاء وتطوير المدارس والتجهيزات المدرسية والمكتبات والوسائل التعليمية والمختبرات، ففي الفترة الزمنية ١٣٩٥- ١٤٠٤هـ تم تنفيذ ما يزيد عن (١٢٠٠) مدرسة، باستكمال (١٥٠٠) مبنى مدرسي حكومي إضافة إلى (٢٨٣٥) مبنى مستأجر، كما قامت بتأثيث تلك المباني وتجهيزها بأحدث الأجهزة والأثاث، كما قامت بإنشاء مختبرات ومعامل ثابتة ومتنقلة للعلوم واللغة الإنجليزية والاقتصاد المنزلي بلغت تكاليفها في الفترة الزمنية من ١٣٩٥-١٣٩٨هـ نحو (١٨٥) مليون ريال.

والرئاسة تؤمن جميع احتياجات هذه المعامل بأحدث الأجهزة العلمية والأشرطة والكتب ومعدات الخياطة كي تكون معامل متكاملة من جميع النواحي.

سادساً- <u>التطور الإداري:</u>

لما رأت الدولة أن التعليم أصبح مطلباً أساسياً لكل فرد ذكر أو أنثى شكلت لجنة عام ١٣٨٥هـ تتركز مهمتها في إعداد دراسة متكاملة لجميع شئون التعليم والثقافة. وقد صدرت عن هذه اللجنة عام ١٣٩٠هـ وثيقة عن " سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية" التي نصت على أن يكون التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحله.

ومنذ إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات حدث تطور في الهيكل التنظيمي للجهاز الفني شمل عدة تعديلات أولها كان في عام ١٣٩٩هـ وآخرها كان عام ١٤١٠/١٤١١هـ، وفي هذا التعديل تم إنشاء إدارة عامة للتطوير الإداري لتتولى المهام المتعلقة بالتنظيم والتدريب، وتم تشكيل هيئة استشارية من بعض أساتذة الجامعات وأخرى نسائية ممن لهن خدمات وخبرات تعليمية طويلة.

وسيتم تطوير التعليم من خلال الخطة الخامسة[1] وذلك بعمل ما يلي:

---

(١) خطة التنمية، مرجع سابق، ص٣٠٦.

١- رفع كفاءة التعليم.
٢- التأكيد على أن يلبي التعليم الاحتياجات والمتطلبات الدينية والاقتصادية والاجتماعية للمملكة العربية السعودية.
٣- توفير وتأمين المرافق التعليمية بأقل تكلفة.
٤- تخفيض نسبة الأمية بين المواطنين والمواطنات.
٥- تحقيق درجة عالية من النوعية والفعالية ورفع كفاءة الأداء الإداري والعلمي لمنظمات التعليم العالي لتحسين مستوى العملية التعليمية ومحتواها.
٦- تفاعل نشاط مؤسسات التعليم العالي مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
٧- التنسيق والتعاون الإيجابي بين دور التعليم فوق الثانوي لتحقيق سياساتها وأهدافها بشكل خاص وأهداف التنمية بشكل عام.
٨- توسيع قاعدة التعليم العالي وتنويع برامجه من أجل خدمة قضايا التنمية.
٩- تأمين فرص التعليم الجامعي للمواطن ذي الكفاءة والقادر علمياً وذهنياً على مواصلة دراسته.

والمتتبع لتاريخ الرئاسة العامة لتعليم البنات وتطور أجهزتها الإدارية والتعليمية والتربوية يجد أنها استطاعت أن تواكب احتياجات المجتمع المتجددة، وأنها استجابت لاحتياجات الهيئة الإدارية برفع كفاءتها عن طريق التدريب المتواصل.

ولرفع كفاءة منسوبي الرئاسة قامت بتقديم أربعة أنواع من التدريب. ويشتمل بند التدريب على تدريب داخلي وآخر في الخارج للاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي من الدول المتقدمة وكذلك الإبتعاث الداخلي والخارجي وهذا الأخير مقصور على الرجال من موظفي الرئاسة.

## المبحث الرابع: السلبيات[1] التي ظهرت من خلال خطط التنمية الأربعة في مجال تعليم الفتاة والحلول المقترحة

**أولاً- السلبيات[2] في التعليم العام والحلول المقترحة**

١- **الفاقد التعليمي يتضح في:**

أ- الاستمرار في ارتفاع نسب الرسوب

ب- الاستمرار في ارتفاع نسب التسرب

ج- انخفاض الفعالية الداخلية الكمية

وتشير التقديرات إلى ارتفاع متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل خريجة من خريجات التعليم العام، حيث بلغ المتوسط (١٥) سنة دراسية بدلاً من (١٢) سنة حسب النظام، وهذا يعني أن هناك مقاعد إضافية قد استخدمت نتيجة للرسوب أو التسرب. إلا أن هذه النسبة للطالبات أفضل من نسبة الطلاب إذ بلغ المتوسط للطلاب (١٨) سنة.

وهذا يعني استخدام المقاعد ست سنوات إضافية للبنين وثلاث سنوات إضافية للبنات، وقد اهتمت الرئاسة العامة لتعليم البنات ووزارة المعارف بدراسة هذه الظاهرة دراسة جدية لإيجاد الحلول المناسبة لعلاجها، فاعتمدت خلال خطة التنمية الخامسة بعض البرامج التي تسهم في معالجة هذه الظواهر منها:

أ- العمل على إعداد المعلمات إعداداً تربوياً وتهيئتهن ليؤدين دورهن التربوي كاملاً، واجتذاب الجامعيات منهن وتأهيلهن للتدريس في المراحل الأولى من التعليم.

ب- إعادة النظر في قواعد ولوائح الاختبارات ونظام الترفيع إلى السنة

---

(١) المرجع السابق. ص٣٠٥- ٣٠٦.

(٢) المرجع السابق. ص٣١١- ٣١٢.

التالية، خاصة في الصفوف الأولى.

ج- دعم برامج التوجيه والإرشاد التربوي

٢- **<u>استخدام[١] انسياق طالبات المدارس الثانوية إما إلى طريق الآداب أو العلوم</u>**

نتج عنه اختيار مبكر للطالبات في هذه الطريق فحيث أن خريجات الآداب ممنوعات من دراسة أي من العلوم. فإن هذا التنسيق والانسياق يمكن أن يؤثر بشدة على عدد من التخصصات المطلوبة، كما أنه يتوقع حدوث فجوة بين توزيع الطالبات في الطرق و التخصصات المتاحة في الجامعة، فهذه المسالك ستكون متأخرة بالضرورة سنوات عن الاحتياجات، وقد اقترحت الحكومة كحل لهذه المشكلة في خطتها الرابعة ١٩٨٥هـ دراسة أهلية وجدارة برنامج ثانوي مكثف أكثر للجميع.

٣- **<u>عدم وجود فرص كافية لخريجات الثانوية لتكملة تعليمهن</u>**

لقد تضاعف[٢] عدد الخريجات من المرحلة الثانوية العامة خلال السنوات الماضية ( ١٣٩٥- ١٤٠٨هـ) أكثر من عشر مرات، وبذلك فاقت أعداد الطلاب، حيث ازداد عددهن من (١,٦٧٤) خريجة عام ١٣٩٥هـ إلى (١٨,٢١١) خريجة عام ١٤٠٨هـ، وتدل تقديرات خطة التنمية الخامسة إلى أن عددهن سيصل إلى (٤٣,٢٦٩) خريجة عام ١٤١٥هـ إلا أنه لم تصاحب هذه الزيادة الكبيرة زيادة مماثلة في فرص التعليم العالي للبنات مما يستوجب التفكير ودراسة هذا الموضوع وإيجاد الحلول المناسبة.

وتتضح هذه الظاهرة وتبرز في قرى المملكة حيث لو سمحت شروط الجامعة

---

(١) د. منيرة الرواف: <u>النساء في الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية</u>، مرجع سابق، ص١٧٠ .

(٢) خطة التنمية الخامسة، مرجع سابق، ص٣١٢ .

بقبول طالبات القرى قد تمنعهن ظروفهن الخاصة من الالتحاق بالجامعة بالمدن لأسباب عديدة تكمن في عدم موافقة الأهل سكن إبنتهم في سكن الطالبات، أو لعدم وجود محارم لها في المدن التي بها جامعات، ولهذا يمكن نقل الكليات المتوسطة من المدن الرئيسية المكتفية إلى حواضر هذه المدن لتغذيتها بالخريجات أسوة بمعاهد المعلمات.

وقد تم عمل استبيان لفئة حملة الشهادة الثانوية بقسميها من الطالبات المقيمات في منطقة الخفجي واللائي لم يلتحقن بالجامعات لإكمال تعليمهن.

**الهدف من الاستبيان:** التعرف على المشكلات التي تواجه المواطنة السعودية بالخفجي وتحول دون التحاقها لتكملة تعليمها العالي.

اختيار العينة: لقد اختيرت العينة عشوائياً من قسم طلبات التوظيف لحملة الثانوية العامة في مكتب التوجيه التربوي بالخفجي.

## نتائج الاستبيان وتحليله

السؤال الأول:

| السن | ١٨ سنة | ٢٠ سنة | ٢٥ سنة | ٣٠ سنة |
|---|---|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٤,٤٣٪ | ٥٢,١٧٪ | ٣٠,٤٣٪ | ١٣٪ |

السؤال الثاني:

| الحالة الاجتماعية | متزوجة | غير متزوجة |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٥٦.٥٢٪ | ٤٣.٥٢٪ |

السؤال الثالث:

**عدد الأبناء:** جميع المبحوثات من المتزوجات حديثاً ليس لديهن أطفال ما عدا واحدة لديها ٥ أطفال

السؤال الرابع:

| الحالة التعليمية للأب | أمي | يقرأ ويكتب | شهادة دون المتوسط | متوسط |
|---|---|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٣٠،٤٣٪ | ٣٠،٤٣٪ | ١٣٪ | ٢١،٧٣٪ |

السؤال الخامس:

| الحالة المهنية للأب | موظف شركة | موظف حكومة | أعمال حرة | متقاعد |
|---|---|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٢٦٪ | ٢٦،٦٪ | ٢١،٧٣٪ | ٢١،٧٣٪ |

السؤال السادس:

| الراتب الشهري للأب | أقل من ٥٠٠٠ ريال سعودي | ١٠٠٠٠ ريال سعودي | ٢٠٠٠٠ ريال سعودي |
|---|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٤٧،٨٢٪ | ٢١،٧٣٪ | ٨،٩٦٪ |

السؤال السابع:

| الحالة التعليمية للأم | أمية | تقرا وتكتب | شهادة دون المتوسط | متوسط |
|---|---|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٦٥،٢١٪ | ٢١،٧٣٪ | ٤،٣٤٪ | ١٣،٠٤٪ |

السؤال الثامن:

| الحالة المهنية للأم | موظفة | ربة منزل |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٤،٣٤٪ | ٩٥،٦٥٪ |

السؤال التاسع:

| الأسباب التي تدعو أي فتاة إلى العمل بعد الثانوية العامة دون تكملة تعليمها | الحاجة المادية | رفض الأسرة التحاق الطالبة بالجامعة لبعدها | زواج الطالبة ورفض زوجها سفرها لإكمال تعليمها |
|---|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ١٣،٠٤٪ | ٦٥،٢١٪ | ٢١،٧٣٪ |

السؤال العاشر:

| الحالة المهنية للمبحوثة | تعمل | لا تعمل |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٢١,٧٢٪ | ٧٨,٢٦٪ |

السؤال الحادي عشر:

| التقدير العام لشهادة الثانوية العامة للمبحوثة | جيد | جيد جداً |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٤٧,٨٢٪ | ٥٢,١٧٪ |

السؤال الثاني عشر:

| هل تقدمت للجامعة لتكملة تعليمك ؟ | نعم | لا |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٤٣,٤٧٪ (تقدمن ولم يقبلن) | ٥٦,٥٢٪ ( لم يتقدمن لبعدها عن منطقة الخفجي) |

السؤال الثالث عشر:

| عند تقدمك للجامعة هل فُرض عليك تخصص معين ؟ | نعم | لا |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٦٩,٥٦٪ ( بسبب المجموع أو بسبب الضغط على بعض التخصصات) | ٣٠,٤٣٪ |

السؤال الرابع عشر:

| هل لإكمال الفتاة تعليمها أثر سلبي على اقتصاديات الأسرة ؟ | نعم | لا |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | - | ١٠٠٪ |

السؤال الخامس عشر:

| هل تعتقدين أن تكلفة الإنفاق على تعليمك يؤثر على دخل الأسرة ؟ | نعم | لا |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | - | ١٠٠٪ |

السؤال السادس عشر:

| ما رأيك بإنشاء جامعة أهلية ؟ | نعم | لا |
|---|---|---|
| نسبة المبحوثات | ٧٨,٢٦٪ | ٢١,٧٣٪ ( لتكلفتها الاقتصادية ) |

السؤال السابع عشر:

**سبب عدم إكمالك للتعليم الجامعي:**

٨٠٪ من المبحوثات أفدن أن السبب هو عدم وجود جامعة في مكان إقامتهن.

٢٠٪ من المبحوثات أفدن أن السبب هو عدم حصولهن على نسبة القبول لدى الجامعات التقليدية.

السؤال الثامن عشر:

**ما هو برأيك الحل لهذه المشكلة ؟**

جميع المبحوثات أفدن أن الحل هو في إنشاء جامعة أهلية إن لم يكن بالامكان فتح كليات متوسطة في جميع قرى المملكة.

و يتضح من هذا الاستبيان أن أعلى مؤهل لآباء جميع المبحوثات هو متوسط فقط وهم أيضاً يمثلون ٢١,٧٣٪ من آباء المبحوثات أما النسبة الأكبر فهي إما أمي أو يقرا ويكتب فقط وهذا يؤكد لنا العلاقة الإيجابية بين حرص الأسرة على تكملة تعليم أبناءها وبين مستواها التعليمي.

كما نجد أن راتب ٤٧,٨٢٪ من آباء المبحوثات أقل من ٥٠٠٠ ريال سعودي وهو

أيضاً يبرز العلاقة الإيجابية بين المستوى الاقتصادي للأسرة وتكملة تعليم أفرادها.

ونجد أيضاً أن ٧٨,٢٦٪ من المبحوثات لا يعملن وبهذا فإن العائد من تعليمهن لا يساوى التكلفة المدفوعة على تعليمهن.

ونجد أيضاً أن ٨٠٪ من المبحوثات لم يكملن تعليمهن بسبب عدم وجود جامعة في مكان إقامتها ورفض ولى أمرها سفرها لتكملة تعليمها لعدم رغبته في سكن الطالبات أو لعدم وجود محارم لها في المدن التي تتوفر بها جامعات.

و ٢٠٪ من المبحوثات رفضت أوراقهن من الجامعة لعدم حصولهن على النسبة المطلوبة، واتفقن جميعاً على أن الحل يكمن في إنشاء جامعة أهلية في كل مدينة أو قرية لا توجد بها جامعة حكومية أو حتى كلية متوسطة، وهذا يثبت الفرضية الثالثة من فرضيات البحث.

٤- **كثرة أعداد المباني المستأجرة كمدارس للمرحلة الابتدائية في الخطة الخمسية الرابعة**

لقد بلغ[1] عدد المدارس للمرحلة الابتدائية للبنات (٣,٢٧٥) مدرسة منها (٢,٤٣١) مدرسة مستأجرة. وهذه المباني المستأجرة عبارة عن مبان لم تبن أصلاً للاستخدام المدرسي وبالتالي فهي غير صالحة للعملية التربوية ومن هنا تتضح الآثار السلبية لهذه الظاهرة والتي لابد من علاجها خلال خطة التنمية الخامسة عن طريق إيجاد وسائل متعددة لتمويل وتنفيذ برنامج وطني يعمل على إنشاء هذه المدارس وفق جدول زمني محدد، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق بحث إمكانية إشراك القطاع الخاص في هذا الشأن.

(١) المرجع السابق، ص٣١٢.

٥- **نقص الكفاءة[1] الداخلية والخارجية**

دلت الدراسات على تدني مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العام ويتمثل ذلك كمياً في سمات مخرجات التعليم مثل زيادة عدد السنوات التي تقضيها الطالبة قبل أن تتخرج وانخفاض نسبة المتخرجات إلى الملتحقات، ونوعياً في عدم التناسب بين نوعية بعض مخرجات النظام واحتياجات سوق العمل.

والسياسات المتبعة الآن في خطة التنمية الخامسة للقضاء على السلبيات هي:

أ _ **تخفيض نسبة الرسوب والتسرب عن طريق:**

- مراجعة وتقويم النظام الحالي للاختبارات.
- تنفيذ طرق التعليم الفردي الضرورية لمراقبة مدى تطور الطلاب العلمي مع التركيز على التقدير الشخصي للمدرس وتوفير الإرشاد التربوي الكافي بدلاً من إعادة الصف.
- تنفيذ البرامج التي تجعل آباء الطلاب الحاصلين على تقديرات منخفضة أكثر إحساساً بأهمية الرفع من المستوى العلمي لأبنائهم.
- زيادة فرص التدريب للطلاب المتسربين عن طريق إقامة صلات قوية بين نظامي التعليم والتدريب.

ب _ **تحسين نوعية التعليم عن طريق:**

- تنفيذ أساليب فعالة لمراقبة نوعية التعليم وأداء الطلاب في مجالات محددة تتعلق باحتياجات التنمية في المملكة.
- إدخال تحسينات في المناهج وطرق التدريس لتشجع الابتكار وتطوير مهارات حل المشكلة.
- إدخال علوم الحاسب الآلي كجزء مكمل في منهج المرحلة المتوسطة

---

(١) المرجع السابق، ص٣١٤- ٣١٧.

وكبرنامج تثقيفي في المرحلة الابتدائية.

- التركيز على تحسين أداء المدرسين عن طرق التدريب المستمر.
- وضع حد أدنى لما يجب أن يتوفر في المبنى المدرسي في جميع أنحاء المملكة و كذلك نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ.
- إعداد دراسة حول إمكانية تطبيق اللامركزية في تقدم الخدمات التعليمية.
- تخفيض تكلفة تقديم الخدمات التعليمية عن طريق مثلاً: زيادة معدلات (تلميذ/مدرس ).
- تخفيض معدلات الموظفين الإداريين للمدرسين، وتقليص المدارس ذوات الأحجام الصغيرة جداً.
- تشجيع القطاع الخاص للقيام بدور أكبر في مجال تقديم الخدمات التعليمية.

٦- <u>قصر متوسط العام الدراسي واليوم الدراسي</u>

حيث[1] نجد أن متوسط اليوم الدراسي لمدارسنا خمس ساعات والأسبوع الدراسي خمس أيام ومتوسط العام الدراسي ١٤٠ يوماً، ومقارنةً مع الدول الأجنبية والعربية الأخرى نلاحظ فرقاً كبيراً فأيامهم الدراسية وأعوامهم الدراسية أطول مما لدينا بكثير. والجدول رقم (١٩) يوضح لنا هذا.

(١) د. محمد بن حسن الصائغ، <u>اطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي</u>، مجلة اليمامة، العدد ١٩١٣- الأربعاء ٢٩شعبان، ١٤١٤هـ، ص٧٠- ٧١.

جدول رقم (١٩)

متوسط أعداد أيام الدراسة في العام في بعض الدول الأجنبية

| المتوسط | | المتوسط | |
|---|---|---|---|
| البلد | في العام | البلد | في العام |
| اليابان | ٢٤٣ يوماً | فنلندا | ١٩٠ يوماً |
| هولندا | ٢٠٠ يوماً | نيوزيلندا | ١٩٠ يوماً |
| اسكتلندا | ٢٠٠ يوماً | فرنسا | ١٨٥ يوماً |
| تايلند | ٢٠٠ يوماً | أمريكا | ١٨٠ يوماً |
| كندا | ١٩٥ يوماً | السويد | ١٨٠ يوماً |
| انجلترا | ١٩٢ يوماً | بلجيكا | ١٧٥ يوماً |

المصدر: [٢٦] د. محمد بن حسن الصائغ، إطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي، مجلة اليمامة، العدد ١٩١٣- الأربعاء ٢٩شعبان، ١٤١٤هـ، ص٧٠-٧١ .

وهذا يوضح لنا أن الدول هذه تعطى وقتاً طويلاً للدراسة على مستوى العام الدراسي بالإضافة إلى أن الدراسة يومياً ثمان ساعات، وتحتل اليابان مركز الصدادة في هذه الدول ونلاحظ أن هذه الدول متقدمة في جميع المجالات صناعية أو زراعية أو علمية وغير ذلك.

فهل لطول الفترة المخصصة للتعليم علاقة في صقل المواهب وتنمية المهارات ؟ وهل لطول العام الدراسي واليوم الدراسي مبررات تربوية وتعليمية واجتماعية واقتصادية في تلك الدول أم أنها مجرد مصادفات؟

والجدول الآتي رقم ( ٢٠) يوضح لنا أن متوسط عدد أيام العام الدراسي في الدول العربية المشار إليها ١٨٠ يوماً، وهو يزيد بكثير عن عامنا الدراسي، وكذلك الوضع بالنسبة للدراسة يومياً.

## جدول رقم (٢٠)

## اليوم الدراسي والأسبوع الدراسي في بعض الدول العربية

| الدولة | ساعات الدراسة يومياً | أيام الدراسة أسبوعياً | أيام الدراسة في العام |
|---|---|---|---|
| مصر | ٦ ساعات | ٦ أيام | ١٩٢- ٢٠٤ يوم |
| تونس | ٨ ساعات | ٦ أيام | ٢٠٠ يوم |
| الأردن | ٦.٣٠ ساعات | ٦ أيام | ٢٠٠ يوم |
| قطر | ٥ – ٦ ساعات | ٦ أيام | ١٩٥- ٢٠١ يوم |
| الإمارات | ٥ ساعات | ٦ أيام | ١٨٢ يوم |
| عمان | ٥ – ٦ ساعات | ٥ أيام | ١٨٠ يوم |
| الكويت | ٥ ساعات | ٦ أيام | ١٩٦- ١٧٤ يوم |
| البحرين | ٦ ساعات | ٥ أيام | ١٧٢ يوم |
| السعودية | ٥ ساعات | ٥ أيام | ١٤٠ يوم |

المصدر:[٢٦] د. محمد بن حسن الصائغ، إطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي، مجلة اليمامة، العدد ١٩١٣- الأربعاء ٢٩شعبان، ١٤١٤هـ، ص٧٠.

ولو قارنا بعض مدارس الجاليات في المملكة لوجدنا أن عامها الدراسي يزيد أيضاً عن عامنا الدراسي وهذا ما يوضحه جدول رقم (٢١).

جدول رقم (٢١)

العام الدراسي واليوم الدراسي في مدارس بعض الجاليات بالمملكة العربية السعودية

| اسم المدرسة | ساعات الدراسة يومياً | عدد أيام الدراسة أسبوعياً | عدد أيام الدراسة في العام |
|---|---|---|---|
| الجالية اليابانية | ٦ ساعات | ٥ أيام | ٢٠٠ يوم |
| اليونانية | ٦ ساعات | ٥ أيام | ١٩٠ يوم |
| البريطانية | ٦,٣٠ ساعات | ٥ أيام | ١٨٠ يوم |
| الأمريكية | ٧ ساعات | ٥ أيام | ١٧٧ يوم |
| الباكستانية | ٥ ساعات | ٥ أيام | ١٧٤ يوم |
| الألمانية | ٦ ساعات | ٥ أيام | ١٧٤ يوم |
| الهندية | ٦ ساعات | ٥ أيام | ١٧٢ يوم |
| الفرنسية | ٥,٣٠ ساعات | ٥ أيام | ١٧١ يوم |

المصدر: [٢٦] د. محمد بن حسن الصائغ، إطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي، مجلة اليمامة، العدد ١٩١٣- الأربعاء ٢٩شعبان، ١٤١٤هـ، ص٧١.

وهذا يثبت الفرضية الرابعة من فرضيات البحث.

وعليه فإنه يمكن إطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي كما يلي:

١- اليوم الدراسي ٧ ساعات.

٢- العام الدراسي ١٨٠ _ ٢٠٠ يوم.

٣- الاستفادة من يوم الخميس من الفترة الصباحية في النشاطات مرة واحدة أو مرتين شهرياً.

٤- تطبيق هذه الفكرة في البداية على عدد من المدارس والتي تتوفر فيها الشروط المطلوبة لمدة عام حتى تتحدد السلبيات والايجابيات لهذا النظام.

٥- تحديد عام معين لموعد التطبيق على المدارس المختارة كأن يكون عام ١٤١٦هـ أو عام ١٤١٧هـ.

٦- التقويم المستمر.

٧- العمل على تلافى الأخطاء الناتجة في التقويم.

٨- ويستمر العمل الدراسي كما يلي:

خمس ساعات دراسة تتخللها فسحتان قصيرتان.

ساعة أخرى تمضى في صلاة الظهر وبعدها وقت حر يقضى في أداء الواجبات أو في المكتبة. ثم ساعة أخرى لبرامج موجهة لفئات معينة (متفوقين دراسياً - العاديين - المتأخرين ) الدروس المهنية _ بعض النشاطات. حيث أن لإطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي مبررات اقتصادية تكمن في زيادة استغلال المباني التعليمية والمرافق التعليمية لأكبر قدر ممكن، حيث أن المباني التعليمية تستغل في حدود ٣٥٪ فقط . وله أيضاً مبررات تربوية تتمثل في إمكانية إدخال برامج جديدة في المدارس تراعى الفروق الفردية والحد من ظاهرة الدروس الخصوصية والاستفادة من المعامل والمختبرات.

**ثانياً- السلبيات في التعليم العالي والحلول المقترحة**

أهم القضايا التي تواجه نظام التعليم العالي خلال خطة التنمية الخامسة (١٤١٠هـ إلى ١٤١٥هـ) هو التنسيق وذلك لأن مؤسسات التعليم العالي تتمتع باستقلال تام ولكنها تفتقد إلى التنسيق الشامل فيما بينها وتحتاج أيضاً إلى قدر أكبر من التنسيق داخلها، وقد أدى هذا إلى هدر كبير في الطاقات البشرية والمادية.

ولتحقيق التوازن هنا لابد من إعداد هيكل شامل للتعليم العالي بإعداد خطة شاملة تجنباً للهدر والازدواجية واستغلال أمثل للموارد المتاحة وتحسيناً لنوعية التعليم.

وقد وضعت الحكومة سياسات للتعليم العالي منها:

أ - تحسين النوعية والكفاءة الداخلية والخارجية للجامعات عن طريق:

١- إعادة النظر في سياسة القبول عن طريق وضع معايير تتفق عليها الجامعات.

٢- ربط المكافآت والإعانات بأداء الطالب ومستوى تقدمه، ولهذا يجب زيادة متوسط عدد الساعات المعتمدة في كل فصل دراسي، وربطه باستحقاق الطالب للمكافأة الشهرية حتى تكون المكافأة حافزاً للتخرج في المدة المحددة.

٣- التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي وأصحاب العمل بصورة أفضل لما في ذلك من أثر على توجهات الطلاب وتطلعاتهم.

٤- تشجع الجامعات للبحث عن مصادر التمويل الخاصة وذلك عن طريق القيام بنشاطات الأبحاث التنموية في مجال العلوم التطبيقية والتقنية.

**ثالثاً- مشكلة البطالة بين الخريجات**

لقد برزت مشكلة البطالة بين خريجات الجامعة وأيضاً بين خريجات التعليم العام سواء المرحلة الثانوية أو المتوسطة أو الابتدائية وهذه الظاهرة تتمثل إما في عدم إيجاد وظيفة للخريجة أو لطول عدد السنوات بعد التخرج إلى أن تجد وظيفة.

وستزيد هذه المشكلة بزيادة عدد الخريجات وتشير تقديرات(١) خطة التنمية الخامسة إلى توقع دخول ( ٦٠,٠٠٠) من النساء السعوديات إلى سوق العمل خلال فترة الخطة.

وسيكون أكثر من نصف هذا العدد من خريجات الجامعات، ويمثلن ( ٤٤٪) من العرض الكلى للعمالة الجامعية ... ومن المتوقع أن يبلغ عدد النساء السعوديات في تخصصات العلوم الاجتماعية والطبيعية أكثر من نصف العرض الكلى في التخصصات .. لذلك فأن إيجاد الوسائل اللازمة والكفيلة بتشغيلهن واستغلال

---

(١) خطة التنمية الخامسة، مرجع سابق، ص١٠٠ .

معرفة ومهارات هذه الشريحة من المجتمع وفقاً لتعاليم الشريعة الإسلامية، يمثل تحدياً هاماً في هذه المرحلة.

كما أن عدد السعوديات المتوقع التحاقهن بسوق العمل[1] يقدر بنحو (٦٠،٢٠٠) أي ما يعادل (١٠،٥٪) من العرض الكلي للقوى العاملة السعودية، وتشكل الخريجات من الجامعات أكثر من نصف هذا العدد، خاصة وأنه في بعض التخصصات مثل العلوم الطبيعية والاجتماعية يزيد عدد الخريجات عن عدد الخريجين السعوديين ،حيث تشكل الخريجات السعوديات الآن في هذه المجالات مورداً مهماً للقوى البشرية.

وجدول رقم (٢٥) في الملحق يوضح عدد الملتحقات بسوق العمل حسب المستوى التعليمي. ومنه يتضح أن أكبر عدد للملتحقات يخص العلوم الاجتماعية إذ بلغ عدد الملتحقات ١٠،٤٠٠ ثم الدراسات الإسلامية فقد بلغ عدد الملتحقات ٥٣٠٠ ثم التربية حيث بلغ عدد الملتحقات ٥٢٠٠ بينما أقل عدد للملتحقات هو العلوم الطبية والصحية إذ بلغ العدد ١٠٠٠ وهذا يوضح عدم التناسق بين أعداد الخريجات في التخصصات المختلفة واللاتي سيلتحقن بسوق العمل فتزيد أعداد هذه التخصصات والتي بها فائض أصلاً وسيزيد هذا من حدة ظاهرة البطالة بين الخريجات.

ولهذه المشكلة حل يكمن في إعادة النظر في سياسة القبول بالكليات والجامعات بما يحد من كثرة الخريجات من الأقسام النظرية والتركيز على الأقسام والتخصصات التي تحتاجها الرئاسة.

كما أن[2] الديوان العام للخدمة المدنية سيقوم بدراسة وتحديد فرص وظيفية

---

(١) المرجع السابق. ص١٧٤ .

(٢) خطة التنمية الخامسة. مرجع سابق، ص٢٣٩ .

جديدة للنساء السعوديات وذلك بالتعاون مع الوزارات ذات الاختصاص.
والجدول رقم (٢٦) في الملحق يوضح عدد السعوديات في سن العمل للأعوام ١٤٠٩/١٤١٠هـ، ونسبة إسهامهن في القوى العاملة ومعدل النمو المتوسط في السنة (٪) من "١٤٠٩/١٤١٠هـ إلى ١٤١٤/١٤١٥هـ".

ومن الجدول السابق يتضح لنا أن نسبة إسهام الإناث في القوى العاملة في السعودية نسبة ضئيلة إذ تمثل ٥,٥٪ ورغم هذا فهن يعانين من مشكلة البطالة سواء لخريجات الجامعة أو لخريجات التعليم العام ولذلك فإن على عاتق الديوان العام للخدمة المدنية مسئولية كبيرة في استحداث وظائف نسائية تضمن توظيف هؤلاء الخريجات.

وأخيراً نود أن نذكر بأنه لم تعقد مسابقة لتوظيف حاملات الثانوية العامة منذ ست سنوات تقريباً أي منذ عام ١٤٠٨هـ وذلك لوجود من يفضلهن تأهيلاً لشغل الوظائف المتوفرة وهن الجامعيات .وتعود أسباب عدم توفر فرص العمل لجميع الخريجات إلى عدم الحاجة لدى الجهات الحكومية لتخصصاتهن وعدم توفر وظائف لديهم. وجدول رقم (٢٧) في الملحق يوضح أعداد الخريجات المتبقيات على قوائم المفاضلة حسب التخصصات اللاتي تقدمن للتوظف ولازالت أسماؤهن على القوائم لدى الديوان العام للخدمة المدنية والمسئول عن التوظيف.

ومن هذا الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة للمتبقيات على قوائم المفاضلة هن الحاصلات على مؤهل دراسات إسلامية إذ بلغ عددهن ٣٥١٢ وذلك لعامي ١٤١٣/١٤ ١٤ هـ ويلي هذا الحاصلات على تخصص تاريخ إذ بلغ عددهن ١٧٨٨ ومن ثم الحاصلات على مؤهل (أحياء- نبات - حيوان) و الذي وصل عددهن إلى ١٧١٩. بينما أقل نسبه كانت للحاصلات على العلوم الطبية إذ كانت ٢ ٪ فقط في نفس السنة المذكورة أعلاه. وجدول رقم ٢٨فى الملحق يوضح أعداد

المرشحات من الجامعيات للخمس سنوات الماضية أي منذ عام ١٤٠٩هـ إلى هذا العام ١٤١٤ هـ إذ بلغ عددهن بصفه إجمالية ٣٤٤٦مرشحة وعدد المرشحات من خريجات الكليات المتوسطة التعليمة للخمس السنوات الماضية أيضاً بلغ ١٧٠٦ مرشحة بمجموع عام وصل ٥١٥٢ مرشحة.

و كما ذكرنا سابقاً أنه يجب توجيه الطالبات إلى التخصص المطلوب كالطب والتمريض والعلوم الطبية التطبيقية والصيدلة والتخصصات الأخرى كالرياضيات والاقتصاد المنزلي و التربية الفنية وهى التي تحتاجها الدولة في هذة الفترة. ووضع معايير معينة للحد من حدة الاتجاه إلى التخصصات التي يوجد بها فائض.

كما أنه يجب تشجيع خريجات الثانوية العامة وخاصة اللاتي لم يجدن وظائف على تكملة تعليمهن دون الانتظار والإحساس بالفراغ والملل ومن ثم الضياع لا قدر الله. وذلك كما ذكرنا سابقاً إما بفتح كليات متوسطة في قرى المملكة أو السماح بنظام الجامعات الأهلية أسوه بالمدارس الأهلية مع وضع ضوابط تحكم سير العمل بها وفقاً للأنظمة العامة المسموح بها في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية.

رابعاً – <u>محو الأمية وتعليم الكبيرات</u>

تحتاج هذه المرحلة إلى اهتمام أكثر من المسئولين عن التعليم لأن مسارها الحالي لا يتفق مع توقعات المخططين بجعل عام ١٤٢٠/١٤٢١هـ عام مجتمع بدون أمية.

# الفصل الثاني

## تطور ميزانية وتكلفة تعليم البنات في المملكة العربية السعودية

يتضمن هذا الفصل المباحث التالية:

**المبحث الأول:** تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات.

**المبحث الثاني:** تكلفة الطالبة السعودية.

**المبحث الثالث:** متوسط التكلفة وفق المراحل التعليمية من خلال خطة التنمية الرابعة: (١٤٠٥- ١٤١٠هـ).

**المبحث الرابع:** العلاقة بين الناتج المحلى الإجمالي وبين القيد للمدارس.

## المبحث الأول: تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات

لقد حظي تعليم البنات بزيادة في ميزانيته ويعتبر ذلك أول مظهر للنهضة التعليمية. وقد بدأت الرئاسة العامة لتعليم البنات في عامها الأول ١٣٨٠هـ بميزانيه قدرها (مليونا) ريال.

وفي العام التالي أصبحت أكثر من أربعه ملايين ريال وفى عام ١٣٨٩/. ١٣٩هـ بلغت أكثر من (٩٥) مليون ريال. وفى تلك الفترة بلغ معدل النمو في ميزانيه التعليم ٢٥٤ ٪ وفى عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ بلغت الميزانية أكثر من (١٢٦) مليون ريال وظلت في زيادة مطردة إلى أن وصلت في عام ١٤١٠ / ١٤١١هـ أكثر من ثمانية بلايين ريال وكان متوسط تكلفة الطالبة في زيادة مطردة أيضاً إذ كان ( ٨٤٦) ريال في عام ١٣٨٠/ ١٣٨ هـ وصل في عام ١٤١٠/١٤١١هـ إلى ( ٦٦٧٤) والجدول رقم (٢٩) في الملحق يوضح الإنفاق المتزايد لميزانية الدولة للتعليم وكذلك الرئاسة العامة لتعليم البنات بالأرقام والشكلان البيانيان رقمي ( ١ ، ٢) يوضحان هذا بالرسم البياني.

وبفحص جدول "تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات والمصروفات العامة والمشاريع وحساب تكلفة الطالبة منذ إنشائها حتى عام ١٤١١هـ" نجد حقيقتين هامتين أولهما أن ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات كانت في زيادة مطردة منذ عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ إلى عام ١٤١٠/١٤١١هـ والحقيقة الثانية أن نسبه ميزانيه الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى ميزانية مجموع التعليم العام كانت أيضاً في زيادة مطردة عدا الفترة من ١٣٩٥/١٣٩٦هـ إلى ١٤٠٠/١٤٠١هـ. إذ نجد أن هذه النسبة كانت ( ٢,٦٪) عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ ارتفعت إلى (١٢,٨٪) عام ١٣٨٥/ ١٣٨٦ هـ ثم زادت إلى (١٩ ٪) عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ ولكنها هبطت إلى(١٤,٤٪) عام ١٣٩٥/١٣٩٦ هـ. ويرجع ذلك إلى ما سبق التعرض له من قبل بأن الرئاسة

قامت قبل ذلك التاريخ بإنشاء وتطوير لأعداد ضخمة من المدارس والتجهيزات المدرسية تبعتها فترة هدوء نسبية . وفي عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ وصلت نسبة ميزانية الرئاسة لتعليم البنات إلى ميزانية إجمالي التعليم ( ١٨,٢٪) زادت إلى ( ٢٣,٢٪) عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ وواصلت ارتفاعها إلى (٣١,٨٪)عام ١٤١١/١٤١٠هـ.

وتطور ميزانية الدولة للتعليم وكذلك ميزانية الرئاسة لتعليم البنات تظهر من (الشكلين البيانيين رقمي ( ١، ٢ ) فنجد أن كليهما لا يختلفان شكلاً في الفترة من . ١٣٨ / ١٣٨١هـ إلى ١٣٩٠/ ١٣٩١ هـ إذ نجد أن الزيادة في ميزانية كل منهما تكاد تكون قليلة ، وبعد هذا التاريخ حتى عام ١٤١١/١٤١٠هـ حدثت طفرة في الإنفاق على إجمالي التعليم وتعليم البنات، وهذا مرجعه أن إيرادات الدولة حتى عام ١٣٨٩هـ كانت لا تتعدى الخمسة بلايين ريال إلا بقليل كما هو واضح من جدول الإيرادات والمصروفات الحكومية رقم (٣٠) في الملحق المرفق، وعندما بدأت تزداد إيرادات الدولة زادت إجمالي الإيرادات وصلت إلى أكثر من ١٧١بليون ريال عام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ بعد أن كانت نحو خمسة بلايين ريال فقط عام ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ وتبع ذلك زيادة ضخمة في إجمالي المصروفات مشتملة على التعليم، إذ نجد أن إجمالي المصروفات في عام ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ كانت نحو ستة بلايين ريال وصلت إلى أكثر من ٢٠٠ بليون ريال عام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ، والجدير بالذكر هنا نجد أن انخفاض إيرادات الدولة نتيجة لهبوط أسعار النفط عالمياً منذ عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ أدى إلى انخفاض إجمالي المصروفات، إذ انحدرت إيرادات الدولة إلى حوالي ١٣٢ بليون ريال في ذلك العام وظل هذا الهبوط مستمراً إذ وصل إلى حوالي ٨٩ بليون ريال عام ١٤٠٨/١٤٠٧هـ وفي المقابل انحدر إجمالي مصروفات الدولة منذ ذلك الحين إلى أن وصل حوالي ١٧٤ بليون ريال عام ١٤٠٨/١٤٠٧هـ هذا في حين أن ميزانيتي التعليم والرئاسة العامة لتعليم البنات لم

تتأثر كما كان متوقعاً وكما هو معلوم عن دول العام الثالث التي تتأثر ميزانية التعليم فيها بغناها وفقرها كما أشرنا إلى ذلك من قبل. بل على العكس فإننا نجد أن ميزانية تعليم البنات التي كانت ■ بليون ريال عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ ارتفعت إلى أكثر من ثمانية بلايين ريال عام ١٤١٠/١٤١١هـ وهذا يؤكد أن السمة الغالبة على الإنفاق على التعليم في المملكة هي الاتجاه إلى الزيادة وهذه سمة عامة للدول المتقدمة، وذلك يعود إلى إيمان المملكة العربية السعودية الراسخ بجدوى التعليم عموماً وتعليم البنات على وجه الخصوص.

و قد بلغت[1] ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ (٤٨٢٨) مليون ريال ارتفعت إلى (٦١١٦,٤) مليون ريال عام ١٤٠٧/١٤٠٨هـ وواصلت ارتفاعها حتى وصلت إلى ٦٤٧٠٣مليون ريال عام ١٤٠٨/١٤٠٩هـ وفي عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ وصلت إلى ٦٨٢٤,٧ مليون ريال وأخيراً في عام ١٤١٠/١٤١١ هـ بلغت ٧٩٦٢,٥ مليون ريال. كما ذكر سابقاً أن[2]أهمية الإنفاق على التعليم تقاس بصفة عامة بنسبتها إلى ميزانية الدولة، أو إلى الدخل الوطني العام. وكلما ارتفعت هذه النسبة دل ذلك على اهتمام الدولة بالتعليم.

وترجع أهمية دراسة نفقات التعليم إلى تحقيق عدة أهداف منها إيجاد نوع من التناسق بين الخدمة التعليمية كاستثمار واستهلاك وغيرها من الخدمات الاستثمارية أو الاستهلاكية الأخرى على حد سواء والتي تتنافس على الموارد المتاحة للدولة كي يمكن توزيع هذه الموارد توزيعاً عادلاً بين هذه الهيئات وكذلك بين المستويات التعليمية المختلفة فيما بينها. والتأكد من أن الأجهزة

---

(١) الكتاب الإحصائي السنوي، المملكة العربية السعودية وزارة المالية والاقتصاد الوطني، مصلحة الإحصاءات العامة، العدد السابع والعشرون، ١٤١١هـ - ١٩٩١م ص٥٥ .

(٢) مهنى محمد إبراهيم غنايم ١٤١٠هـ (١٩٩٠م)، الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربي، مرجع سابق، ص٣٠- ٥٢ .

التعليمية تحسن استغلال المبالغ المخصصة لها. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى أن دراسة تكلفة الطالب تمكن المخطط التربوي من التعرف على الموارد الحقيقية وحجمها الموظفة في قطاع التعليم والأموال المنفقة فعلاً وكذلك بدائل الإنفاق التي ترفع من كفاءة قطاع التعليم، إذ أن عناصر الإنفاق في هذا المجال عديدة منها إقامة منشآت، وإيجارات مباني وصيانتها، وخدمات، وقيمة أدوات، ومهمات دراسية، ورواتب وأجور. ومن المؤكد أن نسبة الإنفاق التعليمي إلى الميزانية العامة للدولة في المملكة العربية السعودية لهو مؤشر آخر يضاف إلى المؤشر السابق يوضح أن مسيرة التعليم متضمنة تعليم البنات في المملكة بصورتها الراهنة تحقق أهداف وطموحات الدولة بما تبذله من مال وعناية على هذا المرفق البشري الهام الذي ترتكز عليه عمليات التنمية الوطنية، وهذا الأمر يمكن التحقق منه من خلال الجدول رقم (٣١) بالملحق الذي يوضح تطور الميزانيات العامة للدولة ومقارناً بها ميزانيات التعليم وميزانيات الرئاسة العامة لتعليم البنات كل خمس سنوات.

من الجدول السابق يتضح أن نسبة ميزانيات قطاع التعليم إلى الميزانيات العامة للدولة في الفترة ١٣٩١/١٣٩٠هـ إلى ١٤٠٦/١٤٠٥هـ تتراوح مابين ٨,٧٪ ( أدنى نسبة) إلى ١١,٨ ٪ ( أعلى نسبة ) بمتوسط عام ١٠,٥ ٪ خلال الفترة المذكورة، وهي نسبة معقولة تزيد عن نظيرتها في بعض الدول المتقدمة. وهذا ما يؤكد حرص المملكة العربية السعودية اهتمامها بالتعليم اعتباراً من أن الثروة البشرية التي يعتمد تطورها أساساً على التعليم هي أحد الركائز الأساسية في عمليات التنمية الوطنية. والجدول رقم (٣٢) بالملحق يوضح التطور الذي حدث في ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات منذ افتتاحها عام ١٣٨١/١٣٨٠هـ إلى عام ١٤١١/١٤١٠هـ حيث بدأت الرئاسة بميزانية قدرها ٢,٠٠٠,٠٠٠ وصلت عام

١٤١١/١٤١٠ هـ إلى ٨,١٠٧,٠٤٩,٠٠٠ ريال وبلغت أعلى نسبة زيادة في عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ حيث وصلت النسبة ١١٦٪ عن الذي يسبقه وأقل نسبة كانت عام ١٤٠٤/١٤٠٣هـ إذ كانت بالسالب وبلغت -١١٪ حيث نقصت الميزانية في ذلك العام عن العام الذي يسبقه.

## المبحث الثاني: تكلفة الطالبة السعودية

يقصد بالتكلفة مقدار المال الذي تتحمل الدولة إنفاقه سنوياً بقصد تقديم الخدمة التعليمية لكل طالب.

**أولاً : العوامل[1] المؤثرة على التكلفة السنوية للطالبة:**

وهذه العوامل قد تؤدي إلى زيادة أو نقص التكلفة المالية للطالبة، وتختلف من حيث قوة تأثيرها على مسار التكلفة، كما تختلف أيضاً من حيث كونها مباشرة أو غير مباشرة.

❖ **العوامل المباشرة:** وهي مبالغ مالية تدفع بصورة دورية للطالبات طيلة التحاقهن بالدراسة مقسمة كما يلي:

**النوع الأول: المكافآت ذات الصفة الدورية:**

وهي التي تصرف للطالبة شهرياً حتى التخرج من المرحلة الدراسية التي هي بها مثل:

١. **الكليات المتوسطة:**

حيث تحصل كل طالبة في القسم العلمي على ( ١٠٠٠ ) ريال شهرياً وفي القسم الأدبي على ( ٨٥٠) ريال شهرياً.

٢. **معاهد إعداد المعلمات:**

تحصل كل طالبة في المعاهد هذه على (٤٥٠) ريال شهرياً.

٣. **مراكز التدريب والتفصيل و الخياطة:**

تحصل كل طالبة في هذا المركز على ( ٤٠٠ ) ريال شهرياً.

٤. **مدارس تحفيظ القرآن:**

تحصل كل طالبة في المرحلة الابتدائية على ( ٢٥٠ ) ريال شهرياً، وطالبة المرحلة

---

(١) عبد الله حمدان الغامدي، مدير شعبة التخطيط والمتابعة، مرجع سابق ص٣- ٤ .

المتوسطة على (٥٠٠) ريال شهرياً وطالبة المرحلة الثانوية على (٦٠٠) ريال شهرياً.

**النوع الثاني: المكافآت المقطوعة:**

وهي التي تصرف للطالبة مرة واحدة وتشمل:

١. الطالبات المتفوقات:

٢. خريجات محو الأمية وتعليم الكبيرات: ومقدار هذه المكافآت ١٠٠٠ ريال لكل خريجة.

**النوع الثالث : الإعانات:**

وهي مبالغ مالية نقدية تصرف بصورة دورية لبعض الطالبات وهي:

١. **إعانات الاغتراب**: وتبلغ ٦٠٠ريال لكل طالبة تصرف بصفة دورية لمدة تسعة أشهر في السنة لبعض الطالبات ممن تركن بلدانهن للالتحاق بمرحلة تعليمية غير متوفرة قريباً من إقامتهن.

٢. **إعانات ذاتية**: تصرف لطالبات المناطق النائية في كل من تهامة قحطان وجبل رضوى بالمدينة المنورة وهي على ثلاثة أقسام:

**القسم الأول**: إعانات طالبات المرحلة الابتدائية في تهامة قحطان وقدرها ١٥٠ ريال شهرياً لمدة تسعة أشعر في السنة لكل طالبة.

**القسم الثاني**: إعانات طالبات المرحلة المتوسطة في تهامة قحطان وقدرها ٣٠٠ريال شهرياً لكل طالبة لمدة تسعة أشهر في السنة.

**القسم الثالث**: إعانات طالبات جبل رضوى في المدينة المنورة وقدرها ٤٥٠ ريال لكل طالبه شهرياً على مدار السنة.

ووضعت هذه المكافآت والإعانات من قبل جهات الاختصاص لأغراض مختلفة منها:

١. حث الطلبات على الالتحاق بنوع معين من أنواع التعليم لحاجة الرئاسة إليه مثل

معاهد إعداد المعلمات _ الكليات المتوسطة _ مراكز التدريب على التفصيل والخياطة.

٢. تشجيع الطالبات على الالتحاق بنوع محدد من التعليم مثل مدارس تحفيظ القرآن لنشر كتاب الله وتدبر معانيه أو لتشجيع إكمال مرحلة معينة مثل مكافأة خريجات محو الأمية.

٣. مساعدة أولياء أمور الطالبات الذين لا يستطيعون مادياً إلحاق بناتهم بالمدارس مثل الإعانات الذاتية السابق ذكرها.

ولكن بعد أن تغيرت الأوضاع عما كانت عليه في السابق يجب الآن إعادة النظر في هذه المكافآت، فمن الممكن قطع المكافآت عن بعض التخصصات في الجامعات اللاتي يوجد فائض منهن في سوق العمل أكثر من احتياجات الرئاسة إليها وإعادتها مرة ثانية حين الحاجة لها وذلك لتشجيع الطالبات للالتحاق بالتخصصات المرغوبة والمطلوبة من قبل الرئاسة وأيضاً للتخفيف من ظاهرة البطالة المنتشرة الآن بين الخريجات.

❖ **العوامل غير المباشرة:**

وهذه العوامل تؤثر بصورة غير مباشرة على التكلفة للطالبات فتزيد أو تقلل منها ومن هذه العوامل ما يلي: ( وقد تم التحدث عن هذه العوامل سابقاً في الباب الثالث).

١. **كثافة الفصل:** وهي متوسط عدد الطالبات في الفصل ومعدل كثافة الفصل تساوي

$$\frac{\text{إجمالي الطالبات}}{\text{إجمالي الفصول}}$$

والعلاقة بينهما عكسية حيث نجد أنه عندما تزيد كثافة الفصل يقل معدل التكلفة وعندما تقل كثافة الفصل يزيد معدل التكلفة.

٢. إجمالي عدد الطالبات: وهو العدد الإجمالي للطلبات الملتحقات بمرحلة معينة والعلاقة أيضاً بين أعداد الطالبات ومعدل التكلفة عكسية فنجد أنه كلما زاد إجمالي أعداد الطلبات انخفض معدل التكلفة والعكس بالعكس.

٣. معدل نصيب المعلمة من الطالبات: ويمكننا الحصول عليه من قسمة إجمالي طالبات أي مرحلة على إجمالي معلمات نفس المرحلة، والعلاقة بين هذا المعدل والتكلفة أيضاً عكسية.

٤. نصاب المعلمة من الحصص: وهو عدد الحصص الأسبوعية المفروضة على كل معلمه، وزيادة نصاب المعلمة من الحصص يؤدي إلى خفض معدل التكلفة والعكس صحيح.

٥. موقع المدرسة بالنسبة لمساكن الطالبات: حيث أنه كلما بعدت المدرسة عن سكن الطالبات ارتفع معدل التكلفة وذلك بسبب التزام الرئاسة بتأمين وسائل النقل للطالبات وأيضاً العكس هنا صحيح.

٦. حجم المدرسة: والعلاقة بين حجم المدرسة ومعدل التكلفة علاقة عكسية حيث نجد كلما كبر حجم المدرسة قلت التكلفة والعكس بالعكس.

٧. معدل سنوات الرسوب للطالبة: وهنا العلاقة بين معدل السنوات اللازمة لتخريج الطالبة وبين معدل التكلفة طردية إذ أنه كلما ارتفعت السنوات المستثمرة لتخرج الطالبة كلما زاد معدل التكلفة وقلما قلت هذه السنوات قلت التكلفة.

**ثانياً: عناصر التكلفة:**

١. رواتب الجهاز التعليمي والأجهزة المساعدة.

٢. نفقات الخدمات الصحية.

٣. إيجارات المباني.

٤. صيانة المباني الحكومية.

٥ . النظافة والصيانة والتشغيل.

٦. الرسوم الدراسية ومخصصات الطالبات.

٧. وسائل النقل وصيانتها.

٨. صيانة المعامل والمختبرات وأجهزة الإيضاح.

٩. الأثاث وتجهيزات المدرسة.

١٠. الكتب الدراسية والوسائل الإيضاحية التعليمية المستهلكة.

١١. الإعاشة.

١٢. الرسوم العامة ( كهرباء / ماء / تليفون / بريد ).

١٣. نفقات النشاط اللاصفي.

١٤. شحن اللوازم والمعدات والنقل الشخصي.

**المبحث الثالث: متوسط التكلفة[1] وفق المراحل التعليمية من خلال خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥-١٤١٠هـ):**

١. **الحضانة ورياض الأطفال:** بلغ متوسط تكلفة الطالبة (٩٤٨٩) ريال سنوياً.

٢. **المرحلة الابتدائية:** وهي تحتل المرتبة الأولى من حيث حجم الإنفاق الحكومي على التعليم لأنها تشكل قاعدة الهرم بالنسبة لبقية المراحل، وبلغ متوسط تكلفة الطالبة في هذه المرحلة (٥٥٨٦) ريالاً سنوياً.

٣. **المرحلة المتوسطة:** وتحتل المرتبة الثانية من حيث حجم الإنفاق الحكومي على التعليم وقد بلغ متوسط تكلفة الطالبة في هذه المرحلة (٧٨٩٦) ريالاً سنوياً.

٤. **المرحلة الثانوية:** وتأتي في المرتبة الثالثة من حيث حجم الإنفاق الحكومي على التعليم وبلغ متوسط تكلفة الطالبة في هذه المرحلة (٨٣٥٢) ريالاً في السنة.

٥. **مدارس تحفيظ القرآن الكريم:** حيث يتم فيها التركيز على كتاب الله الكريم وتجويده بالإضافة إلى معظم المناهج المخصصة للتعليم العام وهي:

أ. مدارس تحفيظ القرآن الكريم للمرحلة الابتدائية: وبلغ متوسط التكلفة لكل طالبة في هذه المدارس (٩٢٧٧) ريالاً سنوياً.

ب . مدارس تحفيظ القرآن للمرحلة المتوسطة: وبلغ متوسط تكلفة الطالبة (١٤،٤٠٢) ريالاً سنوياً.

ج . مدارس تحفيظ القرآن الكريم للمرحلة الثانوية: ولا زالت هذه المدارس في مرحلة النمو وبلغ متوسط تكلفة الطالبة فيها (١٥،٦٩٥) ريالاً سنوياً.

٦. **الكليات المتوسطة:** لقد حظيت هذه المرحلة باهتمام كبير من قبل الرئاسة العامة لتعليم البنات وذلك لإيجاد المعلمة السعودية القادرة على سد الحاجة المتزايدة للمعلمات وكان متوسط تكلفة الطالبة في هذه المرحلة أعلى متوسط

(١) المرجع السابق، ص٨- ١٠.

من بين جمع المراحل إذ بلغ تكلفة الطالبة في هذه المرحلة (٣٣,٥٣٦) ريالاً سنوياً.

٧. **معاهد إعداد المعلمات:** وهى تعد الفتاة السعودية لمهنة التدريس للمرحلة الابتدائية وبلغ معدل تكلفة الطالبة في هذه المرحلة (١٤,٠٥٤) ريالاً سنوياً.

٨. **مراكز التدريب على التفصيل والخياطة:** وهي مرحلة خاصة أوجدتها الرئاسة العامة لتعليم البنات لإتاحة الفرصة للفتاة السعودية لتعليم مهنة ثرية لمن لم تساعدهن ظروفهن لمواصلة التعليم وبلغ متوسط تكلفة الطالبة ( ١٨,٣٢٢) ريالاً سنوياً. والجدول رقم (٣٣) في الملحق يوضح تكلفة الطالبة السنوية وفق المراحل.

والجدول رقم (٣٤) في الملحق يوضح حجم الإنفاق الحكومي على الطالبات الغير سعوديات وفق المراحل التعليمية.

وجدول رقم (٣٥) في الملحق يوضح تكلفة الطالبات السعوديات الإجمالية السنوية وفقاً لمراحل التعليم كل مرحلة على حدة.

ومن الجدول رقم (٣٥) في الملحق يتضح أن أعلى تكلفة إجمالية سنوية هي للمرحلة الابتدائية وذلك لكثرة أعداد الطلبات في تلك المرحلة بينما أقل تكلفة إجمالية سنوية خصصت للمرحلة الثانوية من مدارس تحفيظ القرآن الكريم وذلك لقلة أعداد الطالبات بينما التكلفة الفردية لكل طالبة كانت هذه المرحلة أعلى بكثير من تكلفة الطالبة السنوية للمرحلة الابتدائية.

ولكي نتيقن عما حدث في المملكة العربية السعودية خلال الفترة السابقة، عن تطور التعليم وعلاقته بالقيد في المدارس بالمقارنة بما ذكره محمد يوسف حسن، فإننا هنا نضيف جدولاً عن الناتج المحلي الإجمالي في المملكة العربية السعودية في الفترة من ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ إلى ١٤٠٧/ ١٤٠٨هـ جدول رقم ( ٢) عن تطور أعداد الطالبات للمراحل المختلفة منذ نشأة الرئاسة العامة لتعليم البنات في عام ١٣٨٠هـ إلى العام ١٤١١هـ إلى جانب جدول رقم (٣٦) فإننا نلاحظ ما يلي :

كان الناتج المحلي الإجمالي بقيمة المنتج الجارية في عام ١٣٨٩/١٣٩٠هـ نحو (١٧) بليون ريال زاد بعد خمس سنوات إلى(١٢٠) بليون ريال، وبعد خمس سنوات أخرى أي في عام ١٣٩٩/ ١٤٠٠ هـ وصل الناتج المحلي الإجمالي إلى ( ٣٢٤) بليون ريال أي زيادة قدرها نحو ١٨٦ ٪ عن عام ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ، ١٧٠ ٪ عن عام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ. وتستمر الزيادة في الناتج المحلي حتى عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ ليصل إلى (٣١٠) بليون ريال، ثم ينحدر الناتج المحلي قليلاً خلال الفترة من عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ حتى عام ١٤٠٧/ ١٤٠٨هـ.

وبالنظر إلى الجدول الإحصائي لأعداد الطالبات في المراحل ( الابتدائية، والإعدادية، والثانوية ) في الفترة من عام ١٣٩٠هـ إلى عام ١٤١١هـ جدول رقم ( ٢) فإننا نجد أن هناك زيادة مطردة في كل المراحل. ففي عام ١٣٩٠هـ كانت أعداد الطالبات في المرحلة الابتدائية (١١٧٥٠٩) طالبة زادت إلى (٦٦٢٢٢١) طالبة في عام ١٤١١هـ أي بزيادة سنوية قدرها نحو ٢٢٪، أما في المرحلة الإعدادية فكانت الزيادة السنوية نحو ١٣٩ ٪ وفي المرحلة الثانوية كانت الزيادة السنوية نحو ١٧١٢٪ ، ويرجع ذلك إلى الإقبال الكبير على الرغبة في مواصلة التعليم، و هذه كانت واضحة أيضاً في التعليم العالي للبنات، إذ كان عددهن (٦٩) طالبة في

عام ١٣٩٠/ ١٣٩١ هـ وصل عددهن إلى (٢٢٤٨٦) طالبة في عام ١٤١١هـ، بزيادة سنوية قدرها ١٥٤٧٪.

ومن الجدولين رقم ( ٢) ورقم (٣٦) نجد أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين القيد بالمدارس بجميع مراحلها ( ابتدائي ، وإعدادي ، وثانوي ) والناتج المحلي الإجمالي، وهذا إلى جانب أنه لم يكن هناك أثر واضح في زيادة أعداد الطالبات في الفترة التي هبط فيها مستوى الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة من عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ إلى عام ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

# الفصل الثالث

## المدخلات والمخرجات والكفاءة في تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية وقياس العائد التعليمي

يشكل الطلاب أحد العناصر الرئيسة في العملية التعليمية لأن تنميتهم هي الهدف الأساسي، كما أنهم يكونون في النهاية المخرجات الرئيسة للعملية التعليمية ذاتها. يأتي بعد ذلك المعلمون كأحد أهم المدخلات في أي نظام تعليمي، والنظام التعليمي الناجح هو الذي يستحوذ على الأكفاء من المعلمين ليستطيع إعداد وتخريج نواتج جيدة للعملية التعليمية. ثم يلي ذلك الموارد المادية وهي ذات أهمية بالغة للحصول على المدخلات الإنسانية، والنقص فيها يؤدي إلى عجز في العملية التعليمية سواء كان ذلك في البلاد المتقدمة أو المتخلفة على حد سواء .

أما مخرجات أي عملية تعليمية فإنها تتمثل في الطلبة ( الطالبات ) الذين يتخرجون من كل مرحلة من مراحل التعليم، وهم يمثلون السلعة النهائية التي تنتجها المدرسة أو المعهد أو الكلية. فالعملية التعليمية ذات طابع استثماري، شأنها شأن أي مشروع[1] اقتصادي استثماري كما أشرنا إلى ذلك من قبل. وفي العملية التعليمية يحدث فيها تفاعل بين المدخلات والمخرجات وهي في كل الأحوال تؤدي إلى مخرجات تعتمد على النظم التي جرت فيها هذه العملية سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية. ويتضمن هذا الفصل المباحث التالية:

**المبحث الأول:** مدخلات العملية التعليمية للبنات في المملكة.

**المبحث الثاني:** مخرجات العملية التعليمية للبنات في المملكة.

**المبحث الثالث:** معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الابتدائية.

**المبحث الرابع:** الوسائل التي تتبعها الرئاسة لزيادة الإنتاجية.

**المبحث الخامس:** العائد الاقتصادي لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية.

---

(١) محمد أحمد الغنام، تجديد الإدارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلاد العربية، مجلة التربية الجديدة، بيروت، ١٩٧٦م ص٨- ١٨.

**المبحث الأول: مدخلات العملية التعليمية للبنات في المملكة:**

وفيما يلي نتناول بشيء من التفصيل تطور أهم المدخلات في العملية الإنتاجية لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية منذ إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات في عام ١٣٨٠هـ كما سبق ذكر ذلك .

**أولاً: الطالبات**

**أطفال دور الحضانة ورياض الأطفال:**

يبين المنحنيان رقم ٣ و٤ تطور كل فئة منذ عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ حتى عام ١٤١١هـ فكان عدد أطفال دور الحضانة في عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ (٩٨) طفلاً ارتفع عددهم في عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ إلى (١٢٦٩) ولكن في السنوات الأخيرة وصل عددهم (٦١٤) طفل وطفلة فقط في عام ١٤١١هـ. وقد يعود ذلك إلى استخدام الأسر السعودية للمربيات اللاتي يقمن على خدمة أطفالهم. أما الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال فكان عددهم في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ (١٥٥) زاد عددهم إلى (١٢٨٦) طفل وطفلة في عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ بمعدل سنوي نحو ١٤٦٪ . وفي عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ وصل عددهم إلى (٤٨٦٠) طفل وطفلة، ثم إلى (٨٦٦٦) في عام ١٤١٠هـ بمعدل سنوي نحو ٥٧٪، وفي عام ١٤١١هـ انخفض هذا المعدل كثيراً كما هو واضح في المنحنى رقم (٤).

**طالبات المرحلة الابتدائية:**

يبين المنحنى رقم (٥) تطور عدد طالبات المرحلة الابتدائية، إذ كان عددهن في عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ (١١٧,٥٠٩) ثم وصل عددهن إلى (٢٩٤,٠٧١) في عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ ثم إلى (٦٢٩,٣٧٧) طالبة في عام ١٤١٠هـ ويوضح المنحنى هذا التطور وكذلك معدل الزيادة السنوية في فترة من فترات التقويم. ومن الملاحظ هنا أن أعلى معدل كان في الفترة ما بين ١٣٩٠/١٣٩١هـ إلى ١٣٩٥/١٣٩٦هـ

ويرجع ذلك إلى الإقبال الكبير من أولياء الأمور لتعليم بناتهم وكذلك الإعداد الضخم الذي أعدته الحكومة لهذا الغرض.

**طالبات المرحلة المتوسطة:**

يبين المنحنى رقم (٦) تطور عدد طالبات المرحلة المتوسطة في الفترة من ١٣٩١/١٣٩٠هـ حتى عام ١٤١٠هـ على أربع فترات مبيناً في كل فترة معدل الزيادة السنوية ومن الواضح أن معدل الزيادة السنوية في الفترة الأولى كان ١٠٣٪ ثم انحدر بشدة إلى ١٥,٧٪، ثم هبط إلى ١٣,١٪، وفي الفترة الأخيرة وصل هذا المعدل إلى ٩,٨٪ فقط، ويرجع ذلك الهبوط إلى ما أشرنا إليه سابقاً أن الفترة الأولى من عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ تتمتع بمعدل ضخم نتيجة للإقبال الشديد على تعليم البنات.

**طالبات المرحلة الثانوية:**

يبين المنحنى رقم (٧) أن معدل الزيادة السنوية في الفترة الأولى من بداية التعليم في المرحلة الثانوية للبنات ٥٢٢٪ انخفضت إلى ٣٠,١٪ في الفترة الثانية ثم ٢٤,٣٪ في الفترة الثالثة وفي الفترة الرابعة هبطت إلى ١١,٩٪ والسبب في ذلك أن الفترة الأولى من بداية التعليم تميزت بالإقبال الواسع على الالتحاق بالتعليم الثانوي.

**طالبات المراحل الثلاث لتحفيظ القرآن:**

يبدأ منحنى المرحلة الابتدائية من عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ والمرحلة المتوسطة من عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ، أما المرحلة الثانوية فيبدأ تسجيل بياناتها من عام ١٤١٠هـ. وهذا هو التسلسل المنطقي. وتتميز المرحلة الابتدائية بأعداد كبيرة من الطالبات الملتحقات، و تقل هذه الأعداد بصورة كبيرة في المراحل التالية ( المتوسطة الثانوية). ويرجع ذلك إلى أن كثير من الطالبات بعد المرحلة الابتدائية يفضلن البقاء في البيت أو التحويل إلى التعليم العام ويوضح هذا المنحنيات رقم (٨، ٩، ١٠)

على التوالي.

**طالبات معاهد المعلمات والكليات المتوسطة:**

يبين المنحنيان رقمي (١١) و(١٢) تطور طالبات معاهد المعلمات والكليات المتوسطة ويتميز المنحنى الأول بزيادة كبيرة في الفترة من عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ إلى عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ إذ وصل عدد الطالبات آنذاك ٩٩٩٦ طالبة بمعدل زيادة سنوية قدرها ٤٧.١٪ هبط بعدها هبوط سنوي نحو ١٠.٤٪، ثم عاودت الزيادة مرة أخرى بمعدل سنوي ١٢٪.

أما طالبات الكليات المتوسطة فكان معدل الزيادة السنوية في الفترة من ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ١٤٠٥/١٤٠٦هـ نحو ٥٠٪ وهبط هذا المعدل في الفترة التالية إلى ٢٤٪ .

**طالبات الدراسات التكميلية:**

كان عددهن محدوداً إذ وصل عددهن ٢٠٨ طالبة في عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ وهبط في العام التالي إلى ١٨٣ طالبة وفي عام ١٤١١هـ وصل عددهن ٨٠ طالبة فقط، وذلك راجع إلى تقليص عدد المراكز والفصول لهذا النوع من التدريس منحنى رقم (١٣).

**طالبات محو الأمية وتعليم الكبيرات:**

استمر عددهن في التزايد حتى عام ١٤٠٥ / ١٤٠٦هـ كما يوضح ذلك المنحنى رقم (١٤). وكان معدل الزيادة السنوية في الفترة الأولى ١٠.٧٪ ثم ٦.٣٪ في الفترة الثانية، ثم انحدر المعدل في العامين التاليين بمعدل هبوط نحو ٨.١٪.

**طالبات التدريب المهني:**

كان عدد الطالبات في تزايد مطرد حتى عام ١٤١٠هـ كما يوضح هذا المنحنى رقم (١٥) وكان معدل الزيادة السنوية أعلاها في الفترة الأولى بمقدار ٢٧٪ انحدر

بشدة في الفترة الثانية ١٤٠١/١٤٠٠هـ، ١٤٠٦/١٤٠٥هـ) إلى ١.٤ ٪ ثم ارتفع قليلاً في الفترة الثالثة إلى ٥.٢٪.

**إجمالي الطالبات لجميع المراحل المختلفة:**

يوضح المنحنى رقم (١٦) الزيادة المطردة حتى عام ١٤١١هـ ولكن معدل الزيادة السنوية في تناقص مستمر، وكان أعلاها في الفترة من عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ إلى عام ١٣٩٦/١٣٩٥ هـ بمقدار ٢٦,٨٪ ثم هبط هذا المعدل في الفترات التالية إلى ١٠,٥٪ ، ١١,٨٪ ، ٧,٨٪ على التوالي، وفي العام الأخير ١٤١٠هـ إلى ١٤١١هـ كان معدل الزيادة ٥,٩٪ فقط.

**طالبات التعليم العالي:**

يوضح المنحنى رقم (١٧) أن الإقبال على التحاق البنات بالتعليم العالي كان في اطراد وكان معدل الزيادة السنوية أعلاها في الفترة من عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ إلى عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ بمقدار ٢٦٨,٧٪ ثم هبط في الفترتين التاليتين إلى ٦٧,٤٪ و ٥٣,٧٪ وانحدر بشدة في الفترة الأخيرة إلى ٣,٦٪ ثم عاد هذا المعدل إلى الزيادة في العام ١٤١٠هـ إلي ١٤١١هـ إلي ١٩,١٪. وهكذا نرى الأعداد الضخمة من الفتيات السعوديات اللاتي أقبلن على التعليم منذ إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات في تزايد مطرد حتى وقتنا هذا، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب ولكن أهمها على الإطلاق هو زيادة الناتج المحلي الإجمالي الذي كان نحو ١٦ بليون ريال عام ٨٩/١٣٩٠ والذي ارتفع إلى أكثر من ٣٤٦ بليون ريال عام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ أي تضاعف أكثر من ٢١مرة خلال تلك المدة الزمنية مما أتاح للمسئولين الإنفاق بسخاء على التعليم عموماً في المملكة.

**ثانيا: أعضاء هيئة التدريس ( المعلمات ):**

يعتبر أعضاء هيئة التدريس من أهم المدخلات في العملية الإنتاجية التعليمية. ولقد

قمت بإعداد منحنيات منذ إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات في عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ حتى عام ١٤١١هـ لبيان تطور إجمالي عدد المعلمات وكذلك معلمات كل مرحلة على حدة، وفيما يلي وصف لهذا التطور:

<u>إجمالي عدد المعلمات ( بدون معلمات التعليم العالي):</u>

يبين المنحنى رقم (١٨) ازدياداً مطرداً لعدد المعلمات نتيجة للتوسع الضخم في العملية التعليمية للبنات في المملكة العربية السعودية ففي عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ كان إجمالي عدد المعلمات التابعات للرئاسة العامة لتعليم البنات ١١٤ معلمة فقط. ارتفع هذا العدد بعد خمس سنوات إلى ٢٠٣٥ معلمة ثم إلى ٤٧٨٢ معلمة بعد خمس سنوات أخرى، وفي عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ وصل عدد المعلمات إلى ١٤,٨٨٤ معلمة بمعدل زيادة قدرها ٤٢,٣٪، وبدأ هذا المعدل يتناقص تدريجياً في الفترات التالية إلى ٢٢٪ في الفترة من ١٣٩٥ /١٣٩٦هـ إلى ١٤٠٠/١٤٠١هـ، ثم ١٦,٣٪ في الفترة من ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ١٤٠٥ /١٤٠٦هـ ثم وصل هذا المعدل إلى أدنى مستوى له وهو ٦,١٪ في الفترة من ١٤٠٥/١٤٠٦هـ إلى ١٤١٠هـ. وفي عام ١٤١١هـ ارتفع هذا المعدل قليلاً إلى ٦,٥ ٪ كي يصبح إجمالي عدد المعلمات ٦٨٢. ٧٨ معلمة مقابل ١,٢٤٧,٤٩٨ طالبة في نفس العام أي بمعدل ١٥,٩طالبة لكل معلمة بعد أن كان ٢٨,٤ طالبة لكل معلمة في عام ١٣٩٥ / ١٣٩٦هـ.

ويجب أن نشير هنا إلى أن هذا المعدل الأخير ٢٨,٤ طالبة لكل معلمة في عام ١٣٩٠ /١٣٩١ هـ كان أعلى مستوى له في كل مراحل تعليم الفتاة السعودية في المملكة العربية السعودية إذ انخفض في عام ١٣٩٥/١٣٩٦ هـ إلى ١٥,٣ طالبة لكل معلمة، ثم ارتفع قليلاً في عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ١٦.٧ طالبة لكل معلمة، ثم هبط إلى أدنى مستوى له في عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ إلى ١٥.١ طالبة لكل معلمة، ولكن عاود الارتفاع قليلاً إلى ١٦,١ ٪ في عام ١٤١٠هـ.

ويجدر بنا أيضاً في هذا السياق أن نوضح تطور عدد المعلمات لكل مرحلة من مراحل التعليم ولنبدأ بمعلمات دور الحضانة ورياض الأطفال.

**معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال:**

بالنسبة لمعلمات دور الحضانة لم يزد عددهن في أي فترة عن ٢٣٣ معلمة وذلك كان في عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ كما يوضح ذلك المنحنى رقم ( ١٩ ) ثم هبط هذا العدد إلى ٢٠٧ معلمة في عام ١٤١٠هـ ثم إلى ١٧٦ معلمة في العام التالي١٤١١هـ. أما بالنسبة لمعلمات رياض الأطفال فالواضح من المنحنى رقم ( ٢٠ ) أنهن كن في زيادة مطردة ولكنها زيادة محدودة جداً، إذ كان عددهن ١٤ معلمة في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ارتفع إلى ١٦٦ في عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ وأخيراً وصل عددهن ١,٠١٩ معلمة في عام ١٤١١هـ.

**معلمات المرحلة الابتدائية:**

لقد كان عدد المعلمات في عام ١٣٨٠/ ١٣٨١هـ رقماً متواضعاً إذ تعد ى المائة بقليل آنذاك ارتفع إلى ١,٩٢٢ معلمة في عام ١٣٨٥ /١٣٨٦هـ بمعدل زيادة ٣٢٠٪ وظل عددهن في زيادة مطردة ولكن بمعدلات أقل من الزيادة السابقة حيث هبط إلى معدل ٢٥,٣٪ في الفترة من ١٣٨٠/ ١٣٨١ هـ إلى ١٣٨٥ /١٣٨٦هـ ثم ارتفع إلى ٢٦,٧ ٪ في الفترة التالية وهبط بعدها إلى ١٧,٢ ٪ ثم انحدر إلى أدنى مستوى له وهو ٥٪ في الفترة من عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى عام ١٤٠٥ /١٤٠٦هـ، ثم عاود الارتفاع إلى ١٨٪ في الفترة التي تلتها، وأخيراً هبط إلى ٥,٥٪ في عام ١٤١١هـ، ليصل عدد معلمات المرحلة الابتدائية آنذاك ٤٧,٢٦٥ معلمة أي بزيادة نحو ٤٢٠ مرة قدر عددهن في بداية عملية تعليم الفتاة في المملكة عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ وبمعدل ١٦,٨ طالبة لكل معلمة في عام ١٤١١هـ مقابل ٤٥,٨ طالبة لكل معلمة في عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ كما يتضح في منحنى رقم (٢١)، وهذا يدل على أن المملكة

بذلت جهداً كبيراً لتحسين مستوى التعليم في المرحلة الابتدائية بتوفير المعلمات إلى جانب إعداد المنشآت ووسائل المواصلات وتوفير الكتب والمكتبات وتطوير المقررات والأخذ بمبدأ التعليم المجان.

**معلمات المرحلة المتوسطة:**

كان عدد معلمات هذه المرحلة في عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ أقل من ثلاثين معلمة بقليل ارتفع عددهن إلى ٣٨٤ معلمة في عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ بمعدل زيادة سنوية قدرها ١٣٧٪ كما يبين ذلك المنحني رقم (٢٢) وبعدها ظل هذا المعدل ينخفض تدريجياً إلى ١٠١,٢ ٪ و٢٨٪ و ١٩,١٪ و ٨,٤٪ ، وأخيراً ٦,٧٪ في عام ١٤١١هـ حتى وصل عدد المعلمات حينئذٍ ١٦,٠٢٩ بزيادة قدرها نحو ٥٧٢ ضعفاً عما كان عليه في عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ، وبمعدل ١٤,٨ طالبة لكل معلمة في عام ١٤١١هـ مقابل ٢٧,٧ طالبة لكل معلمة في عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ.

**معلمات المرحلة الثانوية:**

كان عدد المعلمات في هذه المرحلة في عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ ٢٨معلمة وكان عدد الطالبات آنذاك أيضاً قليلاً وهو٨١ طالبة أي بمعدل ٢,٩ طالبة لكل معلمة وقد يرجع ذلك إلى أن خريجات المدارس المتوسطة حينئذ كان قليلاً، كما أن الرغبة في مواصلة التعليم كانت أيضاً محدودة. والدلالة على ذلك أن عدد المعلمات انخفض إلى ٢٣معلمة في عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ ولكن عددهن ازداد إلى٦٠٣معلمة في عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ وكان معدل الزيادة السنوي ٥٧,٦٪ ثم هبط إلى النصف تقريباً في عام١٤٠١/١٤٠٠هـ ويوضح هذا منحنى رقم (٢٣) ثم هبط إلى ١٠ ٪ في الفترة من ١٤٠٦/١٤٠٥هـ إلى عام ١٤١٠هـ، ثم ارتفع قليلاً إلى ١٠,٦٪ في عام ١٤١١هـ ليصل عدد المعلمات ٨,٨٨٦ آنذاك وبمعدل ١٤,٤ طالبة لكل معلمة وهو أقل معدل في المراحل الثلاث ( الابتدائية ، والمتوسطة ، والثانوية ).

**معلمات تحفيظ القرآن الكريم للمراحل الثلاث:**

بدأ التعليم عموماً في هذا المجال متأخراً نسبياً، إذ بدأت المرحلة الابتدائية في عام ١٤٠٠/١٣٩٩هـ وفي عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ كان عدد معلمات تلك المرحلة ٣٧ معلمة وصل عددهن إلى ٥٨٥ معلمة في عام ١٤١١هـ. أما معلمات المرحلة المتوسطة فكان عددهن في عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ ٢١ معلمة، وصل عددهن ١٤٩ معلمة في عام ١٤١١هـ. وبالنسبة معلمات المرحلة الثانوية فكان عددهن ٢٢ معلمة في عام ١٤١٠هـ وصل عددهن إلى ٣٨ معلمة في العام التالي ١٤١١هـ، وذلك بمعدل ١١,٢ طالبة لكل معلمة مقابل ٧,٢ طالبة لكل معلمة للمرحلة المتوسطة و ١٦,٤ طالبة لكل معلمة للمرحلة الابتدائية. وهذا موضحاً في المنحنيات رقم ( ٢٤، ٢٥، ٢٦).

**معلمات التدريب المهني و محو الأمية ومراكز الدراسات التكميلية:**

تطور معلمات النوعيات التعليمية المتعلقة بالتدريب ومحو الأمية والدراسات تظهر على المنحنيات رقم (٢٧ . ٢٨ . ٢٩) ومن الواضح أن التعليم في هذه النوعيات بدأ متأخراً نسبياً ولكن كان أبكرها محو الأمية وتعليم الكبيرات الذي بدأ في عام ١٣٩٣/١٣٩٢هـ بسبع وأربعين معلمة، واللائي ظل عددهن في ازدياد إلى أن وصل عددهن ٤٦٥١ معلمة في عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ وهبط عددهن في العام التالي إلى ٢,٦٤٥ معلمة، ثم ارتفع في عام ١٤١١هـ إلى ٣,١٠٦ معلمة، أما عدد معلمات التدريب المهني فكان ٤٧معلمة في عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ وارتفع عددهن إلى ٢٢٩ معلمة في عام ١٤١١هـ. وفيما يتعلق بمعلمات مراكز الدراسات التكميلية فكان عددهن ١٣ معلمة في عام ١٤٠٥هـ، ووصل عددهن ٢٣ معلمة في عام ١٤١٠هـ، ثم هبط إلى ١٥ معلمة في عام ١٤١١هـ.

**معلمات معاهد المعلمات:**

بدأت هذه المعاهد بمعلمة واحدة عام ١٣٨١/١٣٨٠هـ بمعدل ٢١ طالبة لكل

معلمة، ثم ارتفع عدد المعلمات في عام ١٣٨٦/١٣٨٥هـ إلى ٧٥ معلمة بمعدل ١٤,٦ طالبة لكل معلمة، ثم هبط عددهن إلى ٢٢ معلمة في عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ وبعدها ظل يرتفع إلى أن وصل ٩٢٢ معلمة في عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ بمعدل ١٠,٩ طالبة لكل معلمة، وبعد ذلك ظل في هبوط وصعود إلى أن وصل ٦٠٨معلمة في عام ١٤١١هـ بمعدل ١٣,٢ طالبة لكل معلمة، كما يتضح ذلك من الشكل البياني رقم (٣٠).

**معلمات الكليات المتوسطة:**

بدأ هذا التعليم في عام ١٤٠٠/١٣٩٩هـ، وكان عدد المعلمات آنذاك ٣٨معلمة ارتفع إلى ١٢٣ معلمة العام التالي مباشرة، ونظراً لاهتمام الرئاسة بهذا النوع من التعليم ارتفع عددهن إلى ٦٦١معلمة في عام ١٤١٠هـ، ولكن هذا العدد انخفض إلى ٥٦٧ معلمة في العام التالي ١٤١١هـ. وذلك بمعدل ١٢,٥ طالبة لكل معلمة مقابل ١٠,٧ طالبة لكل معلمة في عام ١٤٠٠/١٣٩٩هـ. منحنى رقم (٣١).

**معلمات التعليم العالي:**

بدأ هذا التعليم منذ عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ وكان عدد المعلمات آنذاك ١٧معلمة تدرس لثمانين طالبة أي بمعدل ٤,٧ طالبة لكل معلمة. وأخذ عدد الطالبات في ازدياد وفي المقابل ازداد عدد المعلمات إلى ١٣٥٢ معلمة في عام ١٤١١هـ بمعدل ١٧,٢ طالبة لكل معلمة، كما يوضح ذلك المنحنى رقم (٣٢).

**معلمات التعليم الأهلي:**

لا يفوتنا أن نشير إلى عدد معلمات التعليم الأهلي لأنه في الحقيقة سبق تعليم الرئاسة الحكومي الرسمي. ففي عام ١٣٨١/١٣٨٠هـ كان عدد معلمات هذا النوع ٢٢٠ يدرسن لأكثر من ستة آلاف طالبة وبمعدل ٢٩,٨ طالبة لكل معلمة وظل هذا المعدل ينخفض في الأعوام التالية تدريجياً إلى ٢٦,٩ طالبة لكل معلمة

في عام ١٣٨٦/١٣٨٥ هـ و ٢٢,٦ طالبة لكل معلمة في عام ١٣٩١/١٣٩٠هـ و٢٥,١ طالبة لكل معلمة في عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ و ٢٢,٨ طالبة لكل معلمة في عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ و١٥,٨ طالبة لكل معلمة في عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ و١٤ طالبة لكل معلمة في عام ١٤١٠هـ وأخيراً ١٣,٢ طالبة لكل معلمة حيث أصبح عدد المعلمات حينئذ ٥,٦٠٣ يدرسن ل ٧٤,١٨٧ طالبة في جميع المراحل وهذا يتضح في منحنى رقم (٣٣).

**ثالثاً: ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات:**

ناقشنا من قبل تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات وخلصنا منها إلى أنها كانت في زيادة مطردة منذ عام١٣٨٠ / ١٣٨١هـ إلى عام ١٤١١/١٤١٠هـ، وكذلك إن نسبة ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى ميزانية إجمالي التعليم كانت أيضاً تقريباً في زيادة مطردة عدا الفترة من ١٣٩٥ /١٣٩٦هـ إلى ١٤٠١/١٤٠٠هـ ويعزى ذلك إلى ما قامت به الرئاسة العامة لتعليم البنات من إنشاء وتطوير أعداد ضخمة من المدارس والتجهيزات المدرسية قبل الفترة المذكورة آنفاً. تبعتها فترة هدوء نسبيا.

أما ما يستوجب الإشارة إليه هنا هو نصيب الطالبة منذ إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات وفيما يلي جدولاً يوضح إجمالي نصيب الطالبة من الميزانية (متضمناً نفقات المشاريع ) ونصيب الطالبة الصافي ( دون نفقات المشاريع ).

## جدول رقم (٢٢)

## نصيب الطالبة من ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات الإجمال الصافي

(المبلغ بآلاف الريالات)

| السنة المالية | ميزانية الرئاسة العامة | عدد الطالبات | نصيب الطالبة متضمناً نفقات المشاريع | نفقات المشاريع | نصيب الطالبة بعد خصم نفقات المشاريع |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ١٣٨١/١٣٨٠هـ | ٤٤٠٠ | ٥٢٠٠ | ٨٤٦ | - | ٨٤٦ |
| ١٣٨٦/١٣٨٥هـ | ٦٥٥٨٨ | ٥٢٨٧٧ | ١٢٤٠ | ٢٠٠٢٤ | ٨٦١ |
| ١٣٩١/١٣٩٠هـ | ١٢٦٥٢٥ | ١٤٢٦١٨ | ٨٨٧ | ١٦٣٤٢ | ٧٧٢ |
| ١٣٩٦/١٣٩٥هـ | ١٧٥٧٠٢١ | ٣٢٨٧١٠ | ٥٣٥٤ | ١١٧٣١٠٨ | ٢٠٨٠ |
| ١٤٠١/١٤٠٠هـ | ٣٨٧١٥٢٦ | ٥٢٣٧٠٩ | ٧٣٩٢ | ١١٣١٧٠٠ | ٥٢٣١ |
| ١٤٠٦/١٤٠٥هـ | ٥٤٦٢٤٨٠ | ٨٥٨٦٣٦ | ٦٣٦٢ | ٥٣٩٢٠٠ | ٥٧٣٣ |
| ١٤١١/١٤١٠هـ | ٨١٠٧٠٤٩ | ١١٨٩١٦٥ | ٦٨١٧ | ١٧٠٠٠٠ | ٦٦٧٤ |

المصدر: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٢هـ خلال اثنين وثلاثين عاماً من بداية ١٣٨٠هـ إلى نهاية ١٤١٢هـ. أعد هذا الكتاب بمناسبة انعقاد اللقاء السنوي الأول لمنسوبي تعليم البنات، ص[٣٧] .

وكذلك أيضاً المنحنيان في الشكل البياني رقم ( ٣٤) يوضحان الشكل البياني لنصيب الطالبة الصافي وعلاقته بميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات ومن المنحنيين المذكورين نجد أن نصيب الطالبة في السنوات الأولى لإنشاء الرئاسة العامة يظهر أنه في مستوى متقارب تراوح ما بين عامي ١٣٨١/١٣٨٠هـ و١٣٩١/١٣٩٠هـ ثم بدأ نصيب الطالبة يرتفع إلى ٢٠٨٠ ريالاً نتيجة لارتفاع ميزانية الرئاسة إلى ١,٨٥٧,٠٢١,٠٠٠ ريالاً واستمر نصيب الطالبة في الارتفاع حيث وصل ٦٦٧٤ ريالاً في عام ١٤١١/١٤١٠هـ مقابل ٨١,٠٧٠,٤٩٠ ريالاً لميزانية الرئاسة

العامة لتعليم البنات في نفس العام الدراسي. وكان معدل النمو السنوي بالنسبة لنصيب الطالبة الصافي من ميزانية الرئاسة متفاوتاً إذ تراوح ما بين ناقص٢٪ في الفترة ١٣٨٥ /١٣٨٦ هـ - ١٣٩٠/١٣٩١هـ إلى ٢٣,٩٪ في الفترة التالية مباشرة وهي ١٣٩٠/١٣٩١هـ - ١٣٩٥/١٣٩٦هـ.

وكان هذا التفاوت في نصيب الطالبة متأثراً بميزانية الرئاسة العامة الذي ظهر فيه التفاوت من فترة إلى أخرى، حيث تراوح معدل النمو السنوي في ميزانية الرئاسة من ٢٧٨٪ في بداية فترة إنشاء الرئاسة ١٣٨٠/١٣٨١هـ ١٣٨٥/١٣٨٦هـ إلى ٨,٢٪ معدل نمو سنوي الذي كان في الفترة ١٤٠٠/١٤٠١هـ ١٤٠٥/١٤٠٦هـ. ( أنظر منحنى رقم ٣٤).

أما التعليم العالي للبنات فقد بدأ كما ذكرنا آنفاً أنه بدأ في عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ فأنشأت الرئاسة العامة لتعليم البنات جهازاً يتولى إدارة وتصريف شئون التعليم العالي، وخصصت له ميزانية مستقلة. وقدرت أول ميزانية معروفة لهذا الجهاز في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بنحو ٤٨ مليون ريال سعودي، وفي عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ ارتفعت هذه الميزانية بما يقرب من ٢٦٠ مليون ريال وبما يعادل أكثر من خمسة أمثال الميزانية الأولى كما يوضح ذلك الشكل البياني رقم (٣٥) وفي عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ ارتفعت الميزانية إلى ٤٥٢,٣٠٥,٠٠٠ ريالاً بمعدل نمو سنوي ١٥٪ في تلك الفترة مقابل ١٠٨,١٪ في الفترة الأولى. وفي الفترة التالية من ١٤٠٥/١٤٠٦هـ إلى ١٤١٠/١٤١١هـ هبط معدل النمو السنوي إلى ١,٦٪ فقط وبلغت الميزانية حينئذ ٤٨٩,٢٥٨,٠٠٠ ريالاً أي ما يعادل عشرة أمثال الميزانية الأولى في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ. أما نصيب الطالبة الصافي (دون نفقات المشاريع ) من هذه الميزانيات فقد بلغت ٧٧٢ ريالاً في عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ وارتفع إلى ٣٣,١٦٢ ريالاً في عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ ويمعدل نمو سنوي ٤١٩,٦٪، ثم هبط نصيب الطالبة في

الفترتين التاليتين إلى (١٩،١٤٥) (٢٣،٨٦٦) ريالاً على التوالي كما هو واضح في الجدول رقم (٢٣) والشكل البياني رقم (٣٥).

## جدول رقم (٢٣)

## نصيب الطالبة من ميزانية كليات البنات الإجمالي والصافي

( المبلغ بآلاف الريالات )

| السنة المالية | ميزانية كليات البنات | مجموع عدد الطالبات | نصيب الطالبة متضمناً نفقات المشاريع | نفقات المشاريع | نصيب الطالبة بعد خصم نفقات المشاريع |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٣٩٠/١٣٩١هـ | - | ٨٠ | - | - | ٧٧٢ |
| ١٣٩٥/١٣٩٦هـ | ٤٧،٨٣٩،٩٨٠ | ١١١٩ | ٤٢،٧٥٢ | - | - |
| ١٤٠٠/١٤٠١هـ | ٢٥٨،٥٣٢،٣١٤ | ٥١٢٦ | ٥٠،٤٣٥ | ٨٨،٥٤٦،٣١٤ | ٣٣،١٦٢ |
| ١٤٠٥/١٤٠٦هـ | ٤٥٢،٣٠٥،٠٠٠ | ١٧٦٠٠ | ٢٥،٦٩٩ | ١١٥،٣٥٠،٠٠٠ | ١٩،١٤٥ |
| ١٤١٠/١٤١١هـ | ٤٨٩،٢٥٨،٠٠٠ | ١٩٥٧٠ | ٥٢،٠٠٠ | ٢٢،١٨٥،٠٠٠ | ٢٣،٨٦٦ |

المصدر: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٢هـ خلال اثنين وثلاثين عاماً من بداية ١٣٨٠هـ إلى نهاية ١٤١٢هـ. أعد هذا الكتاب بمناسبة انعقاد اللقاء السنوي الأول لمنسوبي تعليم البنات، ص٣٩ .

## المبحث الثاني: مخرجات العملية التعليمية للبنات في المملكة:

إن إنتاج العملية التعليمية للبنات هن جميع الطالبات الناجحات في كل سنة من سنوات التعليم حتى نصل إلى نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم ولذا فإنه يقصد هنا بالمخرج التعليمي أو ناتج العملية التعليمية بخريجات كل مرحلة من مراحل التعليم وهن اللائي يجتزن الامتحانات ويحصلن على شهادات موازية لمراحل تعليمهن. وإذا جاز لنا أن نقارن هذه العمليات بالعمليات الصناعية، فإن الطالبات يمثلن السلعة النهائية للعملية التعليمية أو التي تنتجها المدارس بأنواعها أو المعاهد ومراكز التدريس والكليات. ولكن ما هو نوع المخرج الذي حصلت عليه الطالبة الناجحة يوم تخرجها.

وللتعليم عدة جوانب والجانب الاقتصادي هو أحد هذه الجوانب ويهتم الاقتصاديون بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات[1]، وكما ذُكر سابقاً تشمل مخرجات العملية التعليمية أشياء كثيرة ومتعددة منها المعرفة والمهارة والأفكار والقيم والتغيرات السلوكية في معالجة الأمور، وطريقة التفكير وغيرها من القدرات التي تكتسبها الطالبة من عملية التعليم لذا يتعذر تحديد القيمة الحقيقية للاستثمارات التعليمية أو القيمة الحقيقية الناجمة عن عملية التعليم لذا يتعذر تحديد القيمة الحقيقية للاستثمارات التعليمية أو القيمة الحقيقية الناجمة عن عملية التعليم، وخاصة إذا أخذنا في الاعتبار القدرات للطالبات منها مستوى الذكاء، والحالة الاجتماعية، والنفسية والخلقية والسلوكية. والعبرة ليست بكمية العلم الذي حصلت عليه الطالبة ولكن بما حققه النظام التعليمي من أهداف. لذلك فان أسهل قياس لمخرجات أية عملية تعليمية هو عدد التلميذات اللاتي يتخرجن بالرغم من صعوبة هذا القياس أيضاً. وتكون حصيلة هذا التعليم

---

(١) **محمد منير** مرسي ١٩٨٢م. الادارة التعليمية اصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص٣٠٦/٣٠٨

هي النسبة بين المقيدات والخريجات، أي أولئك اللاتي التحقن بالصف الأول والناجحات بعد مضي سنوات الدراسة المقررة حسب عددها المحدد. ولكن بعض التلميذات يتركن التعليم مبكراً وقبل أن يكملن مدة الدراسة المحددة لمرحلة تعليمية محددة، هؤلاء هن المتسربات والراسبات. وكما ذكرنا سابقاً فإن اللاتي لا يتممن الدراسة في مرحلة معينة لا يمثلن فاقداً تاماً إذ أنهن حصلن على قدر من العلم والمعرفة يتناسب مع الفترة التي قضينها في المدرسة.

إن البيانات الواردة في المنحنيات أرقام (٣٦ و ٣٧ و ٣٨ و٣٩ و ٤٠ و٤١ و ٤٢ و ٤٣) توضح لنا تطور أعداد الخريجات لكل مراحل التعليم الابتدائية، المتوسط، الثانوي، معاهد المعلمات، الكليات المتوسطه، كليات البنات، محو الأمية، التفصيل والخياطة، و ذلك منذ عام١٣٨٠/١٣٨١هـ حتى عام ١٤١٠هـ.

**١- خريجات المرحلة الابتدائية:**

كان عددهن ١٦٣ خريجة في عام ١٣٨٠/١٣٨١ هـ، ارتفع هذا العدد في عام ١٣٨٥/١٣٨٦هـ إلى ٢١١٤خريجة بمعدل نمو قدره ٢٣٩,٤٪، وظل عدد الخريجات في تزايد مستمر إذ وصل في عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ ٨٠٥٦ خريجة بمعدل نمو سنوي ٥٦,٢٪ وأخذ هذا المعدل في الانخفاض تدريجياً في الفترات التالية، إذ كان ٣٧٪ في الفترة من ١٣٩٠/١٣٩١هـ إلى ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ثم ١٣,٧٪ في الفترة من ١٣٩٥/١٣٩٦هـ إلى١٤٠٠/١٤٠١هـ ثم ١٠,٩٪ في الفترة التي تلتها من ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ١٤٠٥/١٤٠٦هـ وأخيراً هبط هذا المعدل إلى أدنى مستوى له وهو ١٠,٧٪ من الفترة ١٤٠٥/١٤٠٦هـ إلى ١٤١٠هـ حيث وصل عدد الخريجات ٧٨٩,٩١ خريجة أي ما يعادل نحو ٥٦٣ مثل أول دفعة ( ١٦٣ خريجة) في عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ كما هو واضح من تطور خريجات المرحلة الابتدائية. شكل بياني رقم (٣٦).

٢- **خريجات المرحلة المتوسطة:**

بلغ عدد خريجات المرحلة المتوسطة ٣٧٢خريجة في عام ١٣٨٥/١٣٨٦هـ، ووصل هذا العدد إلى ١٤٤٣ بعد خمس سنوات بمعدل سنوي قدره ٥٧.٦٪ وارتفع هذا المعدل إلى ١٣٠.٧٪ في الفترة الثانية أي من عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ إلى ١٣٩٥/١٣٩٦هـ، ثم بدأ هذا المعدل في التراجع إلى ١٧.١٪ و ١٤.٤٪ وأخيراً ١٠.٧٪ كي يصل عدد الخريجات ٥٣٣٧٣ خريجة في عام ١٤١٠هـ، وهو ما يعادل أكثر من ١٤٣مثل ١٣٨٥/١٣٨٦هـ، كما يوضح ذلك الشكل البياني رقم (٣٧).

٣- **خريجات المرحلة الثانوية:**

كان عدد خريجات المرحلة الثانوية ٣٨٥خريجة عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ ووصل هذا العدد ٢٩٩٧خريجة عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بمعدل زيادة سنوي مقداره ١٣٥.٧٪، وبعد ذلك تراجع هذا المعدل السنوي في الفترات التالية إلى ٣٠.٧٪ و ٣٠٪ وأخيراً هبط إلى أدنى مستوى له وهو ٩.٤٪ في الفترة من ١٤٠٥/١٤٠٦هـ إلى ١٤١٠هـ كي يصير عدد الخريجات حينئذ ٨٤٨.٢٧ خريجة وهو ما يوازي أكثر من ٧٢ مرة قدر عدد الخريجات عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ، كما يوضح ذلك الشكل البياني رقم(٣٨).

٤- **خريجات معاهد المعلمات:**

تخرج من معاهد المعلمات ثلاث فئات من المعاهد، معاهد فنية ومنها تخرج ١١٧ خريجة فقط في عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ، ومعاهد متوسطة ومنها تخرج ١٢٧خريجة عام ١٢٨٥/١٣٨٦هـ وارتفع هذا العدد كي يصل إلى الذروة وهو ١٥١١ خريجة عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ وتلى ذلك ٦٥خريجة فقط عام١٣٩٥/١٣٩٦هـ. ومعاهد ثانوية وهي التي بدأت بتخريج ١٥١خريجة عام ١٣٩٠/١٣٩١هـ وارتفع هذا العدد إلى ١٣٠٧ خريجة في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بمعدل زيادة سنوي مقداره ٢٣٨.٨٪، ثم هبط هذا المعدل في الفترة التالية إلى ٣٢.١٪ كي يصل عدد الخريجات ٢٤٠٦

خريجة في عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ وفي عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ انحدر عدد خريجات المعاهد الثانوية إلى ١٠٨٢ خريجة بمعدل سنوي مقداره ناقص ١٣.٦٪، ثم ارتفع هذا المعدل الفترة التالية إلى ١٧٪ كي يصل عدد الخريجات في عام ١٤١٠هـ ٢٠٤٦ خريجة كما يوضح ذلك الشكل البياني رقم (٣٩).

٥- **<u>خريجات الكليات المتوسطة:</u>**

بدأت الكليات المتوسطة يظهر نتاجها متأخراً ففي عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ بلغ عدد الخريجات ٢٩٨خريجة، و ارتفع هذا العدد إلى ١٣٤٣ خريجة في عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ بمعدل زيادة سنوي قدره ٧٢.٣٪، ثم هبط هذا المعدل إلى ٢٢.٩٪ في الفترة التالية كي يصل عدد الخريجات ٢٨٨١ خريجة في عام ١٤١٠هـ وهو ما يقرب من عشرة أمثال عدد الخريجات في عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ كما يوضح ذلك الشكل البياني رقم (٤٠).

٦- **<u>خريجات كليات البنات:</u>**

بدأ اهتمام المملكة بهذه النوعية من الكليات منذ فترة غير وجيزة، إذ بلغ عدد خريجاتها ١١٧ خريجة في عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ. ونمى هذا العد د ببطء حيث وصل ٣٩٠ خريجة في عام ١٤٠١/١٤٠٠هـ، وبمعدل زيادة سنوي قدره ٤٦.٧٪ ولكن هذا المعدل ارتفع إلى ٩٥.٥٪ في الفترة التالية، انحدر بعدها إلى ٧.٥٪ في الفترة هن ١٤٠٦/١٤٠٥هـ إلى ١٤١٠هـ حيث وصل عدد الخريجات حينئذ ٣٠٩٧ خريجة وهو ما يماثل أكثر من ٢٦مرة عدد خريجات عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ، كما يوضح ذلك الشكل البياني رقم ( ٤١).

٧- **<u>خريجات محو الأمية، والتفصيل والخياطة:</u>**

كما يوضح الشكلان البيانيان رقمي ( ٤ ٢) و(٤٣) تطور خريجات محو الأمية والتفصيل والخياطة حيث نجد أن خريجات هذه الأنشطة تواكبت معاً تقريباً.

ولكن خريجات محو الأمية تتميز بأعداد كبيرة نسبياً حيث بلغ عددهن ١٢٠٠ خريجة في عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ وارتفع إلى ٣٥٢١ خريجة في الفترة بمعدل زيادة سنوي قدره ٣٨.٧٪ الذي هبط إلى ٢٢,٦٪ في الفترة التالية كي يصل عدد الخريجات حينئذ إلى ٧٥٠٠ خريجة في عام ١٤٠٦/١٤٠٥هـ ولكن عددهن هبط إلى ٧٠٥٢ خريجة في عام ١٤١٠هـ أما خريجات التفصيل والخياطة فكان عددهن يزداد ببطء إذ بلغ ٥٤٧ خريجة في عام ١٤١٠هـ. ويوضح هذا الشكل رقم (٤٣).

وكما ذكرنا سابقاً أن قياس رأس المال البشري يرتكز على تحليل العملية الإنتاجية للتعليم، والتي تعتمد على معرفة مدخلات ومخرجات التعليم لأن معامل الكفاءة الإنتاجية هو النسبة بين المخرجات و المدخلات، وبالتالي فإننا سنحاول الحصول على معامل الكفاءة الإنتاجية لمختلف المراحل التعليمية.

## المبحث الثالث: معامل الكفاءة الإنتاجية لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية:

### أولاً- معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الابتدائية

كما هو معلوم لدينا أن الدراسة بالمرحلة الابتدائية تستغرق ست سنوات ولكن البيانات المتوفرة لدينا كل خمس سنوات، ولذا فإننا سنستخدم مدخلات سنة معينة ومخرجاتها بعد ست سنوات المناسبة لها من خط المنحنى رقم (٣٦) كما هو مدون في الجدول التالي:

**جدول رقم (٢٤)**

**معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الابتدائية**

| السنة الدراسية | عدد الملتحقات | عدد الخريجات | معامل الكفاءة الإنتاجية |
|---|---|---|---|
| ١٣٩١/١٣٩٠هـ | ١١٧٥٠٩ | - | - |
| ١٣٩٧/١٣٩٦هـ | - | ٢٥٨٠٤ | ٢١٫٩٪ |
| ١٣٩٦/١٣٩٥هـ | ٢١١٩٤٠ | - | - |
| ١٤٠٢/١٤٠١هـ | - | ٤٠٨٠٥ | ١٩٫٣٪ |
| ١٤٠١/١٤٠٠هـ | ٢٩٤٠٧١ | - | - |
| ١٤٠٧/١٤٠٦هـ | - | ٦٤٧٧٤ | ٢٢٪ |
| ١٤٠٦/١٤٠٥هـ | ٤٦٠٤٨٥ | - | - |
| ١٤١١هـ | - | ٩٦٧٨٩ (متوقع) | ٢١٪ |

إعداد المؤلفة.

من الجدول السابق يتضح أن طرفي معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الابتدائية على مستوى المملكة في الفترة من ١٣٩٠/١٣٩١هـ يتراوح ما بين ١٩٫٣٪ إلى ٢٢٪ وكان أعلاها في الفترة الدراسية من ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ١٤٠٦/١٤٠٧هـ ونخلص

مـن ذلـك أن معامـل الكفـاءة الإنتاجيـة للمرحلـة الابتدائيـة في الفـترة مـن ١٣٩٠/١٣٩١هـ إلى ١٤١٠هـ هو حوالي٢١٪.

ثانياً:- **<u>معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة المتوسطة:</u>**

مـن المعلـوم أيـضاً أن سـنوات الدراسـة للمرحلـة المتوسـطة ثـلاث سـنوات ولكـن البيانات المتوفرة لـدينا كمـا ذكرنـا سـابقاً هـي كـل خمـس سـنوات، ولـذا فإننـا سـنقوم بمحاولـة الحـصول علـى عـدد الخريجـات المناسـبة لـسنوات الالتحـاق مـن الرسم البياني رقم (٣٧) كما هو مدون بالجدول التالي:

**جدول رقم (٢٥)**

**معامل الكفاءة الإنتاجية لطالبات المرحلة المتوسطة**

| السنة الدراسية | عدد الملتحقات | عدد الخريجات | معامل الكفاءة الإنتاجية |
|---|---|---|---|
| ١٣٩٥/١٣٩٦هـ | ٤٠٥٤١ | - | - |
| ١٣٩٨/١٣٩٩هـ | - | ١٦٠١٦ | ٣٩,٥٪ |
| ١٤٠٠/١٤٠١هـ | ٧٢٢٨٠ | - | - |
| ١٤٠٢/١٤٠٣هـ | - | ٢٨٣٥١ | ٣٩,٢٪ |
| ١٤٠٥/١٤٠٦هـ | ١١٩٧٨٠ | - | - |
| ١٤٠٨/١٤٠٩هـ | - | ٤٥٥٠٦ | ٣٨٪ |

إعداد المؤلفة.

من الجدول السابق يتضح أن طرفي معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة المتوسطة يـتراوح مـا بـين ٣٨٪ إلى ٣٩,٥٪ ومـن الجـدول أيـضاً نـستنتج أن متوسـط معامـل الكفاءة الإنتاجية في الفترة من ١٣٩٥/١٣٩٦هـ إلى ١٤٠٨/١٤٠٩هـ هو ٣٨,٩٪.

**ثالثاً- معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الثانوية:**

سنستخدم نفس الطريقة المستخدمة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بأخذ عدد الملتحقات وعدد الخريجات من خلال المنحنى رقم (٣٨) لأن البيانات المتوفرة كما ذكرنا سابقاً هي كل خمس سنوات والمرحلة الثانوية ثلاث سنوات دراسية، والبيانات المطلوبة مسجلة في الجدول التالي:

**جدول رقم (٢٦)**

**معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الثانوية**

| السنة الدراسية | عدد الملتحقات | عدد الخريجات | معامل الكفاءة الإنتاجية |
|---|---|---|---|
| ١٣٩٦/١٣٩٥هـ | ١٠٤٩٥ | - | - |
| ١٣٩٩/١٣٩٨هـ | - | ٦٨٥٤ | ٦٥,٣٪ |
| ١٤٠١/١٤٠٠هـ | ٢٦٢٩٩ | - | - |
| ١٤٠٣/١٤٠٢هـ | - | ١١٤٤٧ | ٤٣,٥٪ |
| ١٤٠٦/١٤٠٥هـ | ٥٨٢٩٨ | - | - |
| ١٤٠٩/١٤٠٨هـ | - | ٢٢٨٢٨ | ٣٩,١٪ |

إعداد المؤلفة.

من الجدول السابق يتضح أن طرفي معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الثانوية يتراوح ما بين ٣٩,١٪ كحد أدنى و ٦٥,٣٪ كحد أعلى والفارق هنا كبير أكثر من ٢٦٪ في حين أن الفارق بين الحدين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة كان ٢,٧٪ و ١,٥ ٪ على التوالي.

كذلك فإن متوسط معامل الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الثانوية الذي يصل ٤٩,٣٪ أعلى من متوسطي الكفاءة الإنتاجية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة اللذان يقدران بـ ٢١٪ و٣٨,٩٪ ومن الواضح أن أقل قيمة للكفاءة الإنتاجية سجلت للمرحلة الابتدائية (٢١٪) مما يؤكد أن التسرب والفاقد في المرحلة الابتدائية أعلى كثير من المرحلتين المتوسطة والثانوية لذلك فإنه يوصى بالعناية بالتعليم في المرحلة الابتدائية حتى يرفع معدل كفاءتها الإنتاجية.

**المبحث الرابع: الوسائل التي تنتهجها الرئاسة لزيادة الإنتاجية**

والجدير بالذكر هنا أن الرئاسة العامة لتعليم البنات تستهدف زيادة أعداد لطالبات اللاتي سيدخلن المدارس في كل سنة، بحيث تجد كل طالبة في سن التعليم الابتدائي مكاناً لها، وتتحقق إلزامية التعليم الابتدائية مع نهاية الخطة الخمسية الخامسة هذا وتقدر الرئاسة مع نهاية عام ١٤٠٥/١٤١٤هـ الوصول بإجمالي أعداد الطالبات السعوديات في المرحلة الابتدائية إلى ٨٤٩،٤١٦ طالبة، وفي المرحلة المتوسطة ٢٧٣،٢٤٤ طالبة وفي المرحلة الثانوية ١١٦،٨٣٣ طالبة. ويجدر[1] بنا هنا أن نشير إلى بعض الوسائل لزيادة الإنتاجية التعليمية ونذكر ما يلي:

- **تحسين المستوى الكيفي للتعليم**: وهو من أفضل الوسائل لرفع الكفاءة الإنتاجية وزيادتها، وذلك يتأتى بالاهتمام بالوسائل التعليمية الفنية على وجه الخصوص، كما يجب تطوير هذه الوسائل، وهذه من أفضل الوسائل في البلاد النامية إلا أنها تجد صعوبات حيث تكثر الشكاوى من نقص في الإمكانيات المادية. لكن في بلد مثل المملكة العربية السعودية تقل هذه الشكاوى بل تكاد تنعدم إلا في ظروف معينة كالتي مرت بها منطقة الخليج أثناء وبعد حرب الخليج. والحمد لله أخذت هذه الآثار في الانحسار تدريجياً.
- **تكييف التعليم كي يتماشى مع التنمية الاقتصادية**: وذلك بالعناية بالمناهج التعليمية التي تعود على المجتمع بالنفع والخير وهذا يتأتى بالعناية بالتعليم الفني والمهني، وهذا يظهر آثاره على المدى الطويل.
- **التغلب على الفاقد المدرسي**: بحيث تكون هناك إرشادات لأولياء الأمور بالاهتمام بتعليم بناتهم والعناية بمتابعتهن.

---

(١) الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٢١هـ، مرجع سابق ص ١٣٧).

- **خفض كلفة الساعة المدرسية:** وتشكل الرواتب والأجور للمدرسين والإداريين مجمل النفقات الأساسية للعملية التعليمية.

ومن البديهي لتحقيق هذا البند أن تتجه أنظار المسئولين إلى فكرة تخفيض المرتبات والأجور أو على الأقل تجميدها، ولكن مردود ذلك قد يكون عكسياً بتهاون المعلمين في تأدية واجبات التعليم. والأجدر أن نقدم للمعلم من الوسائل التعليمية المفيدة بتوفير الأجهزة والأدوات المدرسية وتحسين الكتاب لمدرسي، وهذا مما يجعل عمل المعلمة ذا أثر فعال على الطالبات.

- **وضع خطة تعليمية مدروسة:** كالمقارنة بين النفقات والمطالب لزيادة العملية الإنتاجية التعليمية، وعمل توازن بينهما لخفض النفقات بقدر المستطاع على ألا يتعدى ذلك الحدود الممكنة لصالح العملية التعليمية.

وفي سبيل تحقق هدف زيادة الإنتاجية التعليمية في المملكة سعت الرئاسة العامة لتعليم البنات وأخذت بالمبادئ التالية:

❖ إجراء[1] البحوث لتقييم العملية التعليمية وتطويرها، وفي مقدمتها بطبيعة الحال المناهج الدراسية.

❖ التوسع في استخدام الوسائل التعليمية- السمعية والبصرية – وتدريب المعلمات عليها.

❖ مواكبة التطور في الاتجاهات التربوية الحديثة. بما يلبي حاجة الدراسات ومتطلبات خطة التنمية.

❖ الاستمرار في تحديث الكتاب المدرسي.

❖ تخصيص يوم للمعلمة تلتقي فيه التربويات لمناقشة قضايا التعليم المعاصرة.

---

(١) الرئاسة العمة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية خلال اثنين وثلاثين عاماً، ١٤١٢هـ، مرجع سابق، ص١٤١- ١٥٠

❖ تدعيم برنامج الإرشاد والتوجيه التربوي، وتوجيه الطالبات للأقسام العلمية والأدبية بالمرحلة الثانوية.

❖ تطوير برنامج شامل لمحو الأمية على مستوى المملكة للقضاء على الأمية بين المواطنات.

❖ تشجيع القطاع الخاص على زيادة مشاركته في مجال التعليم مع ضمان التزام تلك المدارس بالعادات والتقاليد المعروفة في المملكة وإتباع الأساليب التي تأخذ بها الرئاسة العامة.

❖ تسعى الرئاسة العامة إلى تطوير برنامج الدراسات العليا كما تسعى لاستخدام الوسائل الحديثة بمكتبات الكليات وتطويرها.

❖ حفز الطالبات على الالتحاق بالمجالات العلمية والتخصصات التي تحتاجها قطاعات التنمية المختلفة. كما تسعى إلى تطوير وتحديث المناهج الدراسية في الكليات، مع استخدام وسائل التقنية الحديثة، وتقديم الخدمات والأنشطة، وتقديم فرص تعليمية جديدة ومتكاملة للمواطنات بكليات البنات بأقسامها المختلفة لتنمية مهاراتهن وقدراتهن.

❖ تطوير مراكز التدريب بإدخال مجموعة من التخصصات والبرامج التي تلائم طبيعة المرأة.

❖ فتح المدارس لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطالبات في سن الالتحاق، مع مراعاة خفض نسب الرسوب والتسرب.

❖ تقديم المكافآت والإعانات والحوافز للطالبات المتفوقات والمغتربات، وطالبات القرى النائية.

❖ تعتزم الرئاسة تنفيذ برنامج صحي شامل، وذلك بالتنسيق مع وزارة الصحة.

❖ الاستمرار في نقل الطالبات اللاتي يحول بُعد منازلهن عن التحاقهن بالمدارس.

❖ توفير الإعانة لطالبات السكن الداخلي بالكليات المتوسطه سنوياً.

❖ بحث إمكانية تطبيق نظام الاختبارات المقننة في التحصيل الدراسي.

❖ تأمين المرافق التعليمية وذلك بتوافر شروط الأمان في المباني والأثاث والوسائل التعليمية والنظافة.

❖ دعم وتجهيز المدارس بجميع الاحتياجات من مكتبات تعليمية، و نشر وسائل الخدمات المكتبية المتخصصة مثل المكتبة الناطقة ونشر الكتب السمعية و التشجيع على القراءة، بتطبيق مبدأ التعليم الذاتي عن طريق المكتبة لتعويد الطالبات على ارتياد المكتبات.

❖ كما تسعى الرئاسة العامة إلى التطوير المستمر للنظام الإداري بتدعيمه بما يستجد من وسائل فنية في هذا المجال.

ومن خلال المناقشة السابقة في المباحث الأربعة تبرز أهمية التعليم للقوى البشرية كرأس مال لا يستعاض عنه بأي مادة، ولذا فعلى المسئولين في أية أمة تنشد الرقي والرفعة أن تنهض بقواها البشرية بالتركيز على الاستثمار البشري والتعليمي. وهذا ما تأخذ به المملكة العربية السعودية.

ترتبط مرتبة الوظيفة ودرجاتها بالمؤهل العلمي الذي تحصل عليه الفتاة في المملكة العربية السعودية وذلك بناء على سلم الرواتب الصادر بالمرسوم الملكي رقم م /٢٩ وتاريخ ١٤٠١/٦/٢٩هـ والمعمول به اعتباراً من ١٤٠١/٧/١هـ وللمعلمات سلم رواتب خاص بالوظائف التعليمية والصادر بمرسوم ملكي رقم م/١ بتاريخ ١٤٠٢/١/١٢هـ والمعمول به اعتباراً من ١٤٠٢/٧/١هـ ولكن أحياناً تقبل الفتاة وظيفة ما بمرتبٍ أقل مما يناسب مؤهلها العلمي إذا كان مقر الوظيفة يناسبها أو لأنها الوظيفة المتوفرة في ذلك الوقت ولكن بصفة عامة فإن الحد الأقصى الذي تعين عليه خريجة الثانوية العامة هي المرتبة الرابعة في سلم رواتب الموظفين، أما خريجة معهد المعلمات فإنها تعين على المستوى الثاني وفقاً لسلم الرواتب الخاص بالمعلمات وخريجة الكلية المتوسطة تعين على المستوى الثالث أيضاً وفقا لسلم الرواتب الخاص بالمعلمات.

وسأقوم هنا بحساب العائد الاقتصادي للتعليم على أساس دخل الفرد ( وهو العائد المباشر ) لخريجة الثانوية العامة وخريجة معهد المعلمات وخريجة الكلية المتوسطة، مستخدمةً طريقة معدل العائد من الإنفاق على التعليم للأسباب التي ذكرت سابقاً وهي سهولة توفر البيانات المطلوبة في هذه الطريقة.

أولاً _ العائد الاقتصادي لخريجة الثانوية العامة:

يبلغ متوسط الرواتب لخريجة الثانوية العامة ٣٤٢٠ ريالاً شهرياً حسب جدول رقم (٣٧) في الملحق، والعائد السنوي لها يبلغ ٤١،٠٤٠ ريالاً سنوياً بينما تكلفتها السنوية من جدول رقم (٣٥) في الملحق بلغت ٨٣٥٢ ريالاً وبمقارنة العائد بالتكلفة نجد أن الفرق بينهما كبير. كما أنه لو فرضنا أن خريجة الثانوية العامة عمرها ثمانية عشر عاماً وأنها التحقت بالوظيفة فور تخرجها وأنها استمرت بها حتى سن

التقاعد وهو سن الستين عاماً عليه نجد أن العائد لها طول العمر يبلغ ١,٧٢٣,٦٨٠ ريالاً ويبلغ معدل العائد السنوي للتعليم لخريجة الثانوية العامة ٤٩١,٣٨٪.

**ثانياً_ العائد الاقتصادي لخريجة معهد المعلمات:**

يبلغ متوسط الراتب الشهري للمستوى الثاني حسب جدول رقم (٣٨) بالملحق ٧٥٤٦ ريالاً في الشهر ويبلغ العائد السنوي ٩٠,٥٥٢ ريالاً ومن جدول رقم (٣٥) فإن تكلفة خريجة المعهد السنوية بلغت ١٤٠٥٤ ريالاً وبمقارنة العائد السنوي لها بالتكلفة السنوية يتضح لنا أن الفرق كبير بينهما ولحساب العائد لها طول العمر حسب الافتراضات السابقة لخريجة الثانوية العامة أيضاً وذلك لأن عمر خريجة معهد المعلمات في السعودية نفس عمر خريجة الثانوية العامة فإنه يبلغ ٣,٨٠٣,١٨٤ ريالاً ويبلغ معدل العائد السنوي لها ٦٤٤,٣١٪.

**ثالثاً_ العائد الاقتصادي ا لخريجة الكلية المتوسطة:**

يبلغ متوسط الراتب لها ١٠,٧٨٨ ريالاً شهرياً وفق جدول رقم (٣٨) بالملحق والعائد السنوي لها يبلغ ١٢٩,٤٥٦ ريالاً وبما أن تكلفتها السنوية من الجدول رقم (٣٥) تساوي ٣٣,٥٣٦ ريالاً فإننا نجد أن الفرق أيضا بينهما كبير ، و يصل معدل العائد السنوي هنا إلى حوالي ٣٨٦٪، فلو فرضنا أن متوسط عمر خريجة الكلية المتوسطة ٢٠ عاماً وأنها التحقت بالوظيفة فور تخرجها واستمرت بها حتى تقاعدت فإن عائد التعليم لها في عمرها الوظيفي يبلغ ٥١,٧٨٢,٤٠٠ ريالاً. ويوضح الجدول رقم (٢٧) التكلفة السنوية لخريجات الثانوية العامة ومعاهد المعلمات والكليات المتوسطة والعائد السنوي من التعليم لهن.

وقد تم حساب العائد الاقتصادي للخريجات على حسب الأسعار الجارية دون حساب سعر الخصم أو معدل التضخم.

## جدول رقم (٢٧)

## التكلفة السنوية والعائد السنوي لخريجات الثانوية العامة ومعاهد المعلمات والكليات المتوسطة ومعدل العائد السنوي لهن

| المرحلة | التكلفة السنوية للخريجة | العائد السنوي لها | معدل العائد السنوي لها |
|---|---|---|---|
| الثانوية العامة | ٨٣٥٢ | ٤١٠٤٠ | ٤٩١,٣٨٪ |
| معهد المعلمات | ١٤٠٥٤ | ٩٠٥٥٢ | ٦٤٤,٣١٪ |
| الكلية المتوسطة | ٣٣٥٣٦ | ١٢٩٤٥٦ | ٣٨٦٪ |

المصدر: استخرج من الجداول أرقام ٣٥، ٣٧، ٣٨ في الملحق الإحصائي مع إضافات حسابية بواسطة المؤلفة.

وبهذه المقارنة بين العائد السنوي من التعليم لخريجة الثانوية العامة وخريجة معهد المعلمات وخريجة الكلية المتوسطة بالتكلفة السنوية نجد أن العائد فاق التكلفة بمبلغ كبير وأن معدل العائد السنوي كان مجدياً لجميع المراحل التي احتسبت رغم اختلاف تكلفتها وعائدها وهذا يوضح لنا الجدوى الاقتصادية للاستثمار في التعليم خاصة بالنسبة للمملكة العربية السعودية.

# الخلاصة والنتائج

**أولاً: الخلاصة**

لقد نوقش في الباب الأول بدء نشوء علم اقتصاديات التعليم وتغير النظرة تجاه الإنفاق على التعليم واعتباره إنفاق استثماري، ويمكن إيجاز مفهوم التعليم بأنه تنمية الفرد روحياً وفكرياً وسلوكياً، وصقل مواهبه وتوسيع دائرة معارفه وتطويرها، كما تم استعراض بعض المفاهيم الاقتصادية للتنمية والنمو حيث تعرف التنمية الاقتصادية بأنها تغير في أساليب وتقنية طرق الإنتاج بينما يعرف النمو بالزيادة في الناتج الوطني الحقيقي.

والتطور في الاقتصاد يتطلب تطوراً في التعليم إذ أنه السبيل إلى تكوين القدرات والمهارات عند الأفراد. وهذا هو الأساس في التقدم الاقتصادي والاجتماعي على السواء. كما أثبتت الدراسات التي أجراها بعض الباحثين أن نسبة إسهام التعليم مرتفعة في الدول المتقدمة مقارنة بالدول النامية، وتزداد دخول الأفراد عموماً بزيادة مستواهم التعليمي. كما تم التوصل إلى أن للتعليم حتمية اقتصادية مزدوجة (استهلاك واستثمار).

وفي الباب الثاني تمت مناقشة تطور الإنفاق على التعليم في دول العالم والضغوط المؤثرة عليه مما أدى إلى تقليص الأموال المخصصة للتعليم من قبل الدول الصناعية وذلك لمواجهة تباطؤ النمو الاقتصادي والشكوك حول التوسع في الإنفاق على التعليم، ولكن المشكلة بالنسبة إلى الدول النامية أعقد من هذا لحاجة هذه الدول الماسة إلى تنمية القوى البشرية لديها.

أما بالنسبة إلى ميزانية التعليم فنجد أن جميع الدول تحرص على أن تحقق أكبر عائد ممكن عند وضعها لتلك الميزانية، كما اتفقت جميع الدول على ألا تقل نسبة ميزانية التعليم إلى الدخل الوطني العام عن ٤٪ وحيث لا توجد دولة في العالم لديها المال الكافي الذي تريده لخططها التعليمية فلذلك تضطر كل دولة

أن تتنازل عن شيء مما تريد تحقيقه أو التأجيل للمستقبل، ويعتمد التعليم في الدول النامية على التمويل المقدم من جانب الحكومات، على عكس ما يجري في البلدان المتقدمة حيث يكون للتمويل الخاص دوراً كبيراً في تمويل تكاليف التعليم، وقد تبنت معظم الدول النامية مبدأ مجانية التعليم، البعض منها في مرحلة التعليم الأساسي والبعض الآخر إلى مرحلة التعليم الجامعي والدراسات العليا.

أما الباب الثالث فقد تم مناقشة تقييم الاستثمار في التكوين الرأسمالي البشري باستخدام أسلوب تحليل التكلفة والعائد لتحديد جدوى المشروع الاقتصادية وفائدته. وبالرغم من صعوبة قياس الفوائد بالنسبة إلى المشاريع الاستثمارية في رأس المال البشري لكن الاعتراف بها أصبح من البديهيات. كما تم استعراض النماذج المستخدمة في تحليل التكلفة والعائد .

وتم أيضا التحدث عن العلاقة بين المدخلات والمخرجات، حيث تمثل المدخلات هنا تكلفة التعليم المالية وهي تشمل الطلاب والمعلمين والإمكانيات المادية والإدارة التعليمة و الوسائل التعليمية والمحتوى. أما المخرجات فتمثل المعرفة والمهارات والاتجاهات والطلاب المجتازين للامتحان في تلك السنة. وتم عرض الطريقة التي يحسب بها معامل المدخلات والمخرجات ومعامل الكفاءة الإنتاجية.

ويقصد بتكلفة الطالب هو ما يخصه من مبالغ منفقة على تعليمه من قبل الدولة كما تم استعراض أنواع التكاليف. وتتضح من ذلك أن تكلفة الطالب في التعليم العالي في معظم البلدان النامية تزيد زيادة كبيرة عن تكلفته في المرحلتين الابتدائية أو الثانوية كما تم عرض أساليب تحليل التكلفة التعليمية.

وتم أيضاً التحدث عن فوائد التعليم الخاصة والعامة وعن اختلاف الفرق في

الدخول بين مستويات التعليم في الدول الصناعية عن الدول النامية حيث الفرق ليس كبيراً في الدول الصناعية بينما يبرز هذا الفرق واضحاً في الدول النامية بالإضافة إلى التمييز الوظيفي في الترقيات بينما لا يوجد هذا التمييز في الدول الصناعية ولهذا فإن الغالبية العظمى من الطلاب في الدول النامية يفضلون الاستمرار في الدراسة حتى الحصول على الشهادة الجامعية مما أدى إلى نشوء البطالة. كما تم استعراض طرق قياس القيمة الاقتصادية للتعليم، وتطرقت أيضاً إلى الحديث عن الكفاءة الإنتاجية التعليمية والعلاقة بين المدخلات والمخرجات واعتبار الفاقد في التعليم من أهم عوامل خفض الكفاءة. وتم استعراض أهم طرق قياس الكفاءة الداخلية وأهمية التخطيط للتعليم لتحقيق التوازن المطلوب.

وأختص الباب الرابع بالحديث عن تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية حيث توفر الدولة التعليم المجاني للطالبات في كافة المراحل وأيضا توفر وسائل النقل المجانية، وتوفير الرعاية الطبية وتقديم خدمات الإيواء في الأقسام الداخلية لبعض النوعيات التعليمية بالإضافة إلى توفير الإقامة في المدن السكنية الجامعية كما تقدم بعض الإعانات والمكافآت لفئات محددة من الطالبات، وتنص وثيقة وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على منع الاختلاط بين البنين والبنات في جمع مراحل التعليم إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال وقد أُنشئت الرئاسة العامة لتعليم البنات كجهاز مستقل يشرف على تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية في عام ١٣٨٠هـ /١٩٦٠م. وتم استعراض التطور الكمي والكيفي لتعليم الفتاة في السعودية كما تم ذكر السلبيات التي ظهرت في مجال تعليم الفتاة من خلال خطط التنمية الأربعة وبعض البرامج التي تسهم في معالجة هذه السلبيات، و تم عرض مشكلة البطالة بين خريجات الجامعة وأيضاً بين خريجات التعليم العام متمثلة إما في عدم إيجاد وظيفة للخريجة أو لطول عدد

السنوات بعد التخرج وذلك بسبب عدم التناسق بين أعداد الخريجات في التخصصات المختلفة حيث يوجد تكدس في التخصصات التي يوجد بها فائض في سوق العمل، بينما لم تلق التخصصات النادرة في سوق العمل إقبالا من الطالبات وهذا سيزيد من حدة البطالة بين الخريجات. ويمكن حل هذه المشكلة في إعادة النظر في سياسة القبول بالكليات والجامعات بما يحد من كثرة الخريجات من الأقسام النظرية والتركيز على الأقسام والتخصصات التي تحتاجها الرئاسة ويمكن أيضاً قطع المكافآت عن التخصصات التي يوجد بها فائض في سوق العمل أكثر من احتياجات الرئاسة وإعادتها مرة ثانية حين الحاجة. أما بالنسبة إلى ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات فقد بدأت في عام ١٣٨٠هـ/١٩٦٠م بمليوني ريال ووصلت في عام ١٤١١هـ أكثر من ثمانية بلايين ريال، كما أن نسبة ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى ميزانية مجموع التعليم العام ازدادت من ٢.٦٪ عام ١٣٨٠هـ إلى ٣١.٨٪ عام ١٤١١هـ وتم تحديد تكلفة الطالبة السنوية لكل مرحلة على حدة. وتم استعراض أعداد المدخلات والمخرجات في تعليم الفتاة في السعودية واستعراض معامل الكفاءة الإنتاجية للمراحل المختلفة. وأخيراً قمت بقياس العائد الاقتصادي السنوي للتعليم على أساس دخل الفرد أي العائد المباشر لخريجة الثانوية العامة وخريجة معهد المعلمات وخريجة الكلية المتوسطة وبمقارنة العائد بالتكلفة نجد أن الفرق بينهما كبير مما يشجع الاستمرار في زيادة التوسع في الإنفاق على تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية.

**ثانياً: النتائج**

تم التوصل من خلال هذا الكتاب إلى عدة نتائج: تنقسم إلى نتائج عامة ونتائج

خاصة وسنتحدث عن كل منهما فيما يلي بالتفصيل:

(أ) نتائج عامة

١ - إن استمرار مجانية التعليم فيما بعد مرحلة التعليم الأساسي في الدول النامية بشكل عام سيؤدي إلى تدهور الخدمة التعليمية وأنه يجب التفكير في فرض رسوم تعليمية وفق معايير محددة على الدارسات وهذا سيؤدي إلى تحسن الخدمة التعليمية.

٢ - إن وسائل خفض الفاقد في التعليم يكون عن طريق تحديد أسباب هذه المشكلة وأنه يمكننا زيادة الكفاءة الإنتاجية بعدة وسائل منها، تعديل السنة الدراسية لمبررات تربوية وتعليمية ومبررات اجتماعية واقتصادية، و بإدخال التكنولوجيا التعليمية.

٣- عدم وجود العدد الكافي من المؤسسات التعليمية العالية التي تستوعب العدد الكبير والمتنامي من خريجات الثانوية العامة.

٤- إنه يجب العمل على تحسين المستوى الكيفي للمدخلات التعليمية من مبان وتجهيزات وقيادات مدرسية وإشرافية ونحوها من عناصر مادية وبشرية لزيادة فاعلية المعلمات ورفع مستوى مردودهن وزيادة إنتاجيتهن وهذا سيؤدي إلى تحسن في مستوى العملية التعليمية والمستوى النوعي للمخرجات ويحد من الفاقد التربوي المتمثل في ظاهرتي الرسوب والتسرب ويزيد من الطاقة الاستيعابية للنظام التربوي دونما نفقات إضافية تذكر مما يؤدي على المدى الطويل إلى انخفاض حجم الإنفاق العام على التعليم.

(ب) نتائج خاصة بالمملكة العربية السعودية

١- قصر اليوم الدراسي والعام الدراسي في المملكة العربية السعودية بالنسبة إلى بقية الدول العربية والأجنبية وأيضاً بالمقارنة بمدارس الجاليات في المملكة،

وعليه فإنني أؤيد فكرة إطالة اليوم الدراسي و العام الدراسي في مدارس المملكة العربية السعودية.

٢- إن عدم التناسق بين أعداد الخريجات في التخصصات المختلفة واللاتي سيلتحقن بسوق العمل كان من بين العوامل الرئيسة المؤدية إلى ظهور البطالة حيث أن التخصصات التي بها فائض في الأصل هي التخصصات المكدسة بأعداد الطالبات والتخصصات التي بها ندرة في سوق العمل لم تلق إقبالا من الطالبات . ويمكن حل هذه المشكلة بإعادة النظر في سياسة القبول بالكليات والجامعات بما يحد من كثرة الخريجات من الأقسام النظرية والتركيز على الأقسام والتخصصات التي تحتاجها الرئاسة ،كما أنه يمكن قطع المكافآت عن التخصصات التي يوجد بها فائض في سوق العمل أكثر من احتياجات الرئاسة وإعادتها مرة ثانية حين الحاجة. وذلك لتشجيع الطالبات للالتحاق بالتخصصات المرغوبة والمطلوبة من قبل الرئاسة وللتخفيف من ظاهرة البطالة.

٣- أن أقل قيمة لمتوسط معامل الكفاءة الإنتاجية للمراحل المختلفة كان للمرحلة الابتدائية مما يؤكد أن التسرب والرسوب فيها أعلى بكثير من المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد يرجع أحد الأسباب إلى نوعية المعلمات لهذه المرحلة وذلك لأن النظرة العامة عند التعيين توجيه المعلمات الغير متخصصات لها.

٤- إن الاستمرار في التوسع في الإنفاق على التعليم من قبل الحكومة له جدوى اقتصادية كبيرة وذلك لكبر الفرق بن العائد الاقتصادي السنوي المباشر لخريجات الثانوية العامة ومعاهد المعلمات والكليات المتوسطة وبين التكلفة لهن. وأيضاً للحاجة إلى تنمية القوى البشرية وإعداد معلمات قياديات مدربات ومؤهلات، وكذلك إعداد القاعدة الهرمية المتعلمة.

# المراجع العربية

***أولاً: المستندات***


١- المملكة العربية السعودية:- خطة التنمية الخامسة، وزارة التخطيط ١٤١٠هـ - ١٤١٥ هـ - ، (١٩٩٠ – ١٩٩٥م).

٢- المملكة العربية السعودية:- خطة التنمية الرابعة، وزارة التخطيط ١٤٠٥ – ١٤١٠ هـ، (١٩٨٥ – ١٩٩٠ م).

٣- المملكة العربية السعودية:- خطة التنمية الثالثة، وزارة التخطيط ١٤٠٠ – ١٤٠٥ هـ، (١٩٨٠ – ١٩٨٥ م).

٤- المملكة العربية السعودية:- خطة التنمية الثانية، وزارة التخطيط ١٣٩٥ – ١٤٠٠ هـ، (١٩٧٥ – ١٩٨٠ م).

٥- المملكة العربية السعودية:- خطة التنمية الأولى، وزارة التخطيط ١٣٩٠ – ١٣٩٥ هـ، (١٩٧٠ – ١٩٧٥ م).

٦- المملكة العربية السعودية:- التقارير السنوية، أعداد مختلفة، مؤسسة النقد العربي السعودي

٧- المملكة العربية السعودية:- نظام الخدمة المدنية و لوائحه التنفيذية بالمملكة العربية السعودية، المجموعة الأولى، الطبعة الثانية (الرياض: الديوان العام للخدمة المدنية، ١٤٠٤ هـ).

٨- المملكة العربية السعودية:- وزارة المعارف، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية ١٤٠٢/ ١٤٠٤ هـ

٩- المملكة العربية السعودية:- وزارة المعارف، البطاقة الإحصائية عن التعليم

بالمملكة لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ

١٠- المملكة العربية السعودية:- مركز المعلومات، خلاصات إحصائية عن التعليم في مدارس وزارة المعارف لعام ١٤٠٦/١٤٠٧ هـ

١١- المملكة العربية السعودية:- وزارة المعارف، اللائحة الجديدة للعاملين في الوظائف التعليمية و القرار المعدل لها وزارة المعارف السعودية مجلة التوثيق التربوي العددان ٢٢، ٢٣ السنة الرابعة عشر ١٤٠٢ هـ.

١٢- المملكة العربية السعودية:- الكتاب الإحصائي السنوي، وزارة المالية والاقتصاد الوطني، مصلحة الإحصاءات العامة، العدد السابع والعشرون ١٤١١ هـ ١٩٩١ م.

١٣- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي:- تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٨١ م.

١٤- جمهورية مصر العربية:- رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، حول الهدور والفقدان في التعليم الجامعي، الدورة الخامسة عشر، سبتمبر ١٩٨٧ م – يونيو ١٩٨٨ م.

١٥- مكتب التنمية العربي لدول الخليج:- تقرير الإحصاء التربوي للتعليم العام في دول الخليج العربية للعام الدراسي.

١٦- منتدى الفكر العربي:- وثيقة مؤتمر الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، الأردن، عمان ١١ – ٤ مايو ١٩٩٠ م.

١٧- اليونسكو:- الكتاب الإحصائي ١٩٨١ م.

## ***ثانيا: الكتب***

١- إبراهيم العيسوي:- قياس التبعية في الوطن العربي، مركز الدراسات العربية بيروت، عدد ١١ – نوفمبر ١٩٨٧ م.

٢- إبراهيم شهاب وآخرون:- أساسيات التربية، الجزء الثاني، القاهرة مطبعة لجنة البيان العربي، الطبعة الثانية ١٩٦٠ م.

٣- إبراهيم علي هاشم السادة:- التسرب في التعليم الابتدائي في دولة قطر، ط ١٤٠٢ هـ ١٩٨٢ م.

٤- أحمد سعيد عبد الخالق، محمود حامد النقيب:- الموسوعة المقارنة للقوانين والتشريعات والأنظمة لدول الكويت، والبحرين، وقطر، والإمارات والسعودية، الجزء الرابع ( الكويت: مؤسسة محمود حامد النقيب).

٥- أحمد عبادة سرحان:- طرق التحليل الإحصائي، القاهرة دار المعارف، ١٩٦٦م.

٦- د.أحمد عبادة سرحان، د. محمد فتحي و د. محمد علي ، وآخرون:- تحليل الانحدار والارتباط في المجالات الاقتصادية والتجارية والصناعية و الزراعية(مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٠).

٧- د. أحمد فتحي سرور:- تطوير التعليم في مصر، سياسة و استراتيجية وخطة تنفيذه في التعليم ما قبل الجامعي (الطبعة الثانية، منقحة، مطابع الأهرام، ١٩٨٩م).

٨- د. أحمد فتحي سرور:- استراتيجية تطوير التعليم في مصر، جمهورية مصر العربية، مطابع الجهاز المركزي للكتب الجامعية، و المدرسين والوسائل التعليمية، يوليو ١٩٨٧ م.

٩- أحمد لطفي عبد العظيم:- (ترجمة) دليل تقويم المشروعات الصناعية (مركز التنمية الصناعية، الدول العربية، القاهرة ١٩٧٥ م).

١٠- أحمد منير مصلح:- نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، الرياض ط، ١٤٠٢ هـ

١١- د. آدامز:- التعليم والتنمية القومية، ترجمة د. منير محمد مرسي، القاهرة، عالم الكتب ١٩٧٣م.

١٢- ادوراد بوشاوب:- التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة محمد عبد العليم مرسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥م.

١٣- إسماعيل صبري عبد الله:- في التنمية العربية، دار الوحدة، بيروت لبنان ١٩٨٣ م.

١٤- إسماعيل محمد هاشم:- المدخل إلى الاقتصاد التحليلي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٦٨ م.

١٥- إسماعيل محمود القباني:- دراسات في تنظيم التعليم في مصر، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥ م.

١٦- الأمانة العامة لمجلس التعاون:- قطاع الإنسان والبيئة، المواءمة بين خريجي مؤسسات التعليم العالي واحتياجات دول مجلس التعاون من العمالة ذات التعليم العالي، ١٩٩٠ م.

١٧- الدريفز ليرغي:- التربية و تقسيم العمل في بلاد الخليج العربي، (في كتاب اليونسكو، نتعلم ونعمل، ١٩٨٣ م).

١٨- المملكة العربية السعودية:- منجزان خطط التنمية في عشرين عاما(١٣٩٠/١٤١٠ هـ) وزارة التخطيط، نظام الخدمة المدنية ولوائحه التنفيذية بالمملكة العربية السعودية، المجموعة الأولى، الطبعة الثانية الرياض الديوان العام للخدمة المدنية، ١٤٠٤ هـ.

١٩- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:- مشكلات التعليم الابتدائي وانعكاساتها على مشكلة الأمية في الوطن العربي.
٢٠- إيزابيل ديبلي:- تعليم البنات، دراسة دولية مقارنة عن الهدر التعليمي بين البنين و البنات في المستوين الأول والثاني من التعليم، اليونسكو، باريس ١٩٨١ م.
٢١- باقر النجار:- معوقات الاستخدام الأمثل للقوى العاملة الوطنية في الخليج العربي، مايو ١٩٨٣ م.
٢٢- برتران شفارتز:- المناوبة بين العمل والتعليم( في كتاب اليونسكو، نتعلم ونعمل، ١٩٨٣ م).
٢٣- بنت هانس، سمير رضوان:- العمل و العدل الاجتماعي- مصر في الثمانينات- دراسة في سوق العمل، منشورات مكتب العمل الدولي، دار المستقبل العربي- القاهرة، ١٩٨٣م.
٢٤- بيير جنوفني:- نحو، تكافؤ الفرص في التربية، ترجمة إبراهيم حمادة، مراجعة سلامة حمادة.(سلسلة الألف كتاب، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٦٣م).
٢٥- تيودور شولتز:- القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة د. محمد الهادي عفيفي و د. محمد السيد سلطان(القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م)
٢٦- جابر عبدالحميد جابر، أحمد خيري كاظم:- مناهج البحث في التربية وعلم النفس: الطبعة الثانية (القاهرة: دار النهضة العربية ١٩٧٨ م)
٢٧- جون ديوري:- الديموقراطية والتربية.ترجمة نظمي لوقا، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٨ م.
٢٨- جون د.هاتسون- كول س. بريميك:- التربية والتقدم الاجتماعي

والاقتصادي للدول النامية ترجمة محمد لبيب النجيحي (القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧ م/ دار النهضة مصر ١٩٧٦ م).

٢٩- جيرهاران نونر:- التعليم المتعدد و التقنيات في جمهورية ألمانيا الديموقراطية، في كتاب اليونسكو، نتعلم ونعمل ١٩٨٣ م.

٣٠- حازم البيلاوي:- الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب القاهرة، ١٩٦٨ م.

٣١- د. حامد عمار:- تقديم كتاب- شبل بدران- صناعة العقل كتب الأهالي، ٤٤، القاهرة ١٩٩٣ م.

٣٢- د. حامد عمار:- في بناء البشر: دراسات في النقد الحضاري والفكر التربوي. (القاهرة، دار المعرفة، الطبعة الثانية، ١٩٦٨ م).

٣٣- د. حامد عمار:- التنمية البشرية في الوطن العربي – الاحصاءات و الوثائق ج٢ –دار سيناء للنشر – القاهرة، ١٩٩٣ م.

٣٤- د. حامد عمار:- التنمية البشرية في الوطن العربي – ج١، دار سيناء القاهرة، ١٩٩٢ م.

٣٥- د. حامد عمار:- اقتصاديات التعليم (سرس الليان: مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، ١٩٦٤ م).

٣٦- د. حامد عمار:- اقتصاديات التعليم، القاهرة دار المعرفة، الطبعة الثانية ١٩٦٨ م.

٣٧- حسن محمد حسان:- بحوث التكلفة و المنفعة في التعليم العالي، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٠ م.

٣٨- حسين محمد جمعة المطوع:- اقتصاديات التعليم، الطبعة الأولى الإمارات العربية دبي، دار القلم للنشر والتوزيع ١٩٨٧ م.

٣٩- حسين محمد كمال:- نظام المحاسبة الحكومية دراسة نظرية وتطبيقية القاهرة مكتبة عين شمس ١٩٨١ م.

٤٠- خالد الحامض و محمد كامل ريحان:- <u>المدخل إلى عالم الاقتصاد</u> مؤسسة الظواهر للطباعة والنشر، ١٩٨٠ م.

٤١- <u>راسل ج. ديفيز :- تخطيط الموارد البشرية ( نماذج ومخططات تعليمية)</u> ، ترجمة سمير لويس سعد ، أحمد محمد التركي مراجعة وتقديم فؤاد البهي السيد ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مؤسسة فرانكين ، ١٩٧٥ م.

٤٢- روبرت رتش:- <u>التخطيط للتدريس</u>، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون. مراجعة حلمي أحمد الوكيل، تقديم محمد إسماعيل ظافر، الناشر دار ماكجروهيل/ دار المريخ نيويورك/الرياض ١٩٧٩/١٩٨٢ م.

٤٣- د. روجرز:- <u>الإنتاجية والكفاءة في التعليم</u>، د. آدامز (محرر) التعليم و التنمية القومية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٣ م.

٤٤- ريتشارد موسجريف. بيجي موسجريف :- <u>المالية العامة في النظرية والتطبيق</u> ، تعريب ومراجعة د. محمد حمدي السباخي، د. كامل سلمان العاين، (الرياض: دار المريخ، ١٩٩٢ م).

٤٥- سعدون رشيد عبد اللطيف وآخرون:- <u>تخطيط التعليم الابتدائي في العراق</u> للفترة من ١٩٧٠ م إلى ١٩٨٠ م، الجمهورية العراقية وزارة التربية، ١٩٧١ م.

٤٦- د. سعيد إسماعيل علي:- <u>دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه</u>، ١٩٩٠ م الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد ١٦، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤٧- د. سعيد إسماعيل علي:- <u>دراسات عن التعليم في المملكة العربية</u>

السعودية، القاهرة، دار الثقافة، ١٣٩٩ هـ ١٩٧٩ م.

٤٨- صلاح عبد الحميد مصطفى:- الإدارة المدرسية في دور الفكر المعاصر، دار المريخ، الرياض ١٩٨٢ م.

٤٩- عبد الباسط عبد المعطي:- الوعي التنموي العربي، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان ١٩٩٠ م.

٥٠- عبد الحميد محمد نجم، د. محمد عبد الهادي المحيميد:- الإحصاء الوصفي والتحليلي مع استخدام البرامج الجاهزة ( الطبعة الثانية، غير مبين اسم الناشر، الكويت، ١٩٩٠ م).

٥١- عبد الرازق شربحي:- الاقتصاد القياسي التطبيقي، نماذج قياسية تطبيقية لاقتصاديات الدول العربية، ط١ الشركة المتحدة للتوزيع بيروت، ١٩٨٥ م.

٥٢- عبد السميع سيد أحمد:- دارسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٣ م.

٥٣- عبد الفتاح عبد الرحمن عبد الحميد:- التنمية الاقتصادية، نظرياتها، سياستها، ( القاهرة، مكتبة الجلاء، ١٩٨٢/١٩٨١ م).

٥٤- د. عبد الله عبد الدايم:- التخطيط التربوي و التقدم العلمي و التكنولوجي العربي، المعهد العربي للتخطيط، بيروت، ١٩٧٥ م.

٥٥- د. عبد الله عبد الدايم:- التخطيط التربوي، بيروت و دار العلم للملايين، ج٢، ١٩٧٧م.

٥٦- د. عبد الله عبد الدايم:- التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٦م.

٥٧- د. عبد الله عبد الدايم:- التخطيط التربوي: أصوله و أساليبه العينية و

تطبيقاته في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٦ م.
٥٨- د. عرفات عبد العزيز سليمان:- استراتيجية الإدارة في التعليم، دراسة تحليلية مقارنة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٥٩- د. عرفات عبد العزيز سليمان:- الاتجاهات التربوية المعاصرة، دراسة في التربية المقارنة، الطبعة الثانية، الناشر بمكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٩ م
٦٠- د. عرفات عبد العزيز سليمان:- المعلم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٦١- علي لطفي:- دراسات في الاقتصاد الرياضي و القياسي، (دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٣ م).
٦٢- علي محمد عبد الوهاب:- الحوافز في المملكة العربية السعودية، (الرياض، معهد الإدارة العامة، ١٤٠٣ هـ).
٦٣- عمر حسين:- المحاسبة الحكومية و القومية، القاهرة دار الجامعات المصرية، ١٩٧٧م.
٦٤- فردريك هاربيسون و تشارلز أ. مايز :- التعليم و القوى البشرية والنمو الاقتصادي، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ترجمة د. إبراهيم حافظ (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦ م).
٦٥- ف. كوجيز:- أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، كلية التربية، جامعة الأزهر ترجمة ( د. أحمد خيري كاظم وجابر، عبد الحميد جابر، الناشر: دار النهضة المصرية، ١٩٧١ م).
٦٦- مجموعة الدراسات اليابانية:- الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة و نشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض،

١٩٨٨ م.
٦٧- محمد عبد الهادي عفيفي:- في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠ م.
٦٨- محمد عبد الهادي عفيفي:- مفهوم التسرب و أنواعه، حلقة تسرب التلاميذ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، القاهرة ١٩٧٣ م.
٦٩- د. محمد رضا العدل:- اقتصاديات العلم، بعض الاعتبارات المنهجية – كلية التجارة جامعة عين شمس.
٧٠- محمد زياد حمدان:- ترشيد التدريس بمبادئ و استراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، عمان ١٩٨٥ م.
٧١- محمد سيف الدين فهمي:- التخطيط التعليمي أسسه و أساليبه ومشكلاته، مراجعة مختار حمزة، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧ م.
٧٢- محمد سيف الدين فهمي:- المنهج في التربية المقارنة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١ م.
٧٣- محمد سيف الدين فهمي:- التخطيط التعليمي، مراجعة مختار حمزة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٥ م.
٧٤- محمد عباس حجازي:- الموازنة التخطيطية – ميزانية الأعمال، (القاهرة مكتبة الشباب، ١٩٦٨ م).
٧٥- محمد عزت عبد الموجود:- (ترجمة و دراسة، أمريكا عام ٢٠٠٠)، استراتيجية التربية، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٩٢ م.
٧٦- محمد علي الليثي، محمد محروس إسماعيل- محمد عبد العزيز عجمية:- التنمية الاقتصادية، الإسكندرية، دار الجامعات المصرية.

٧٧- د. محمد علي حافظ:- التخطيط للتربية و التعليم ( القاهرة المؤسسة المصرية العالمية للتأليف و النشر، الدار المصرية للتأليف و الترجمة، يناير ١٩٦٥ م).

٧٨- محمد لبيب النجعي:- مقدمة في فلسفة التربية ( القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧ م).

٧٩- محمد لبيب النجعي:- في الفكر التربوي (الجزء الثاني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠ م).

٨٠- محمد متولي غنيمة:- القيمة الاقتصادية لتعليم المرحلة الابتدائية في البحرين، دراسات تربوية، المجلد الثاني الجزء السادس، مارس ١٩٨٧ م.

٨١- د. محمد محروس إسماعيل:- اقتصاديات التعليم مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح و السياسة التعليمية الحديدة، توزيع دار الجامعات المصرية. ١٩٩٠ م).

٨٢- د. محمد محمد الجزار:- محاسبة التكاليف، مطابع عنتر الصناعية، القاهرة ١٩٨٠ م.

٨٣- محمد مصطفى زيدان:- الكفاية الإنتاجية للمدرس، الطبعة الأولى دار الشروق، جدة ١٩٨١ م.

٨٤- محمد مصطفى زيدان:- عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، مراجعة و تقديم محمد إبراهيم السلوم، دار الشروق، جدة د. ت.

٨٥- محمد منير مرسي، عبد الغني النوري:- تخطيط التعليم و اقتصادياته، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧ م.

٨٦- د. محمد منير مرسي:- الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها المعاصرة، عالم الكتب، ١٩٧٥ م.

٨٧ – د. محمد منير مرسي:- <u>التعليم العام في البلاد العربية</u>: دراسة مقارنة، عالم الكتب، ١٩٧٢ م.

٨٨- د. منير محمد مرسي:- <u>التعليم و التنمية</u>، عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٣م.

٨٩- د. محمد منير مرسي:- <u>الإدارة التعليمية و تطبيقاتها المعاصرة</u>، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٤ م.

٩٠- د. منصور فهمي:- <u>إدارة القوى البشرية في الصناعة</u>، (القاهرة دار النهضة العربية، الطبعة الخامسة، ١٩٨١ م).

٩١- محمد يوسف حسن:- <u>أثر الانتشار التعليمي على التنمية الاقتصادية (دراسة تحليلية في الدول النامية)</u>، الكتاب السنوي في التربية و علم النفس، دار الفكر العربي ١٩٩٠ م.

٩٢- محمود السيد سلطان:- <u>مقدمة في التربية</u>، الطبعة الرابعة، دار الشروق، جدة ١٩٨٣ م.

٩٣- محمود السيد سلطان:- <u>دراسات منهجية في الكفاءات البشرية و الكفاية التعليمية</u>، دار الحسام، القاهرة، ١٩٨١ م.

٩٤- محمود عابدين ١٩٩٠ م:- <u>تطور النظرة لعوائد التعليم</u>، الدراسة الثانية في دراسات اقتصاديات التعليم و تخطيطه، للدكتور سعيد إسماعيل علي، ١٩٦٥ م.

٩٥- مصدق جميل الحبيب:- <u>تعليم التنمية الاقتصادية</u>، دار الرشيد للنشر العراق، ١٩٨١ م.

٩٦- مكتب التربية العربي لدول الخليج:- <u>مسيرة التعليم و الثقافة في دول الخليج العربية</u> ١٣٩٩ – ١٤٠٢، الرياض، ١٤٠٦ هـ.

٩٧- مكتب التربية العربي لدول الخليج (ترجمة ونشر):- <u>تطور التربية في</u>

الصين ١٩٨٤ – ١٩٨٦، الرياض ١٩٨٧ م.

٩٨- د. منذر عبد السلام:- دراسات في اقتصاديات التربية، دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٤ م.

٩٩- منيس أسعد عبد الملك:- اقتصاديات المالية العامة (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٥ م).

١٠٠- د. منير محمود سالم:- المحاسبة الإدارية، (القاهرة، دار الالنهضة العربية، ١٩٨٠م).

١٠١- مهنا محمد إبراهيم غنايم:- الاتفاق التعليمي و تكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربي ١٤٠٢/١٤٠٣ هـ - ١٤٠٦ هـ/١٤٠٧ هـ مكتب التربية العربي الدولي لدول الخليج، الرياض ١٩٩٠ م.

١٠٢- نادر فرجاني:- عن غياب التنمية في الوطن العربي، في كتاب عادل حسين و آخرون، التنمية العربية، الواقع الراهن و المستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، ١٩٨٤ م.

١٠٣- نادر فرجاني:- سعيا وراء الرزق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٨ م.

١٠٤- ناهد صالح وآخرون:- المؤشرات الاجتماعية للتنمية: مسح اجتماعي للأسرة المصرية، المركز الإقليمي العربي للبحوث و التوثيق في العلوم الاجتماعية، أكاديمية البحث العلمي و التكنولوجيا، القاهرة ١٩٩٠ م.

١٠٥- د. نبيل أحمد عامر صبيح:- مقدمة في التربية المقارنة، كلية التربية جامعة عين شمس

د. منير عطا الله سليمان

د. رضا أحمد إبراهيم شاكر

١٠٦- نواف كنعان:- القيادة الإدارية، (الطبعة الثانية، دار العلوم الرياض، ١٩٨٠ م).

١٠٧ - يوسف صايغ:- التنمية العربية و الثلث الحرج، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٤ م.

١٠٦- هـ. ل. جريفث:- التخطيط التربوي في البلاد النامية، ترجمة محمد نبيل نوفل و مراجعة عبد الفتاح جعرال، ( القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٩ م).

## ثالثاً: الدوريات والمقالات:

١- أحمد الخطيب، أوجه التعاون بين أنظمة التعليم عن بعد والجامعات العربية، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الثامن، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، سوريا، دمشق ١٩٨٨.

٢- أحمد سامي عثمان، المقاييس المحاسبية لتقيم الفعالية في مجال الخدمات الاجتماعية، مجلة التكاليف العلمية، جمعية التكاليف الغربية، (العدد الأول، يناير ١٩٨٠م).

٣- أحمد سعيد بامخرمة، أهمية إدراج عناصر المعرفة التقنية في تقويم المشروعات العامة في الدول النامية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد ١٧، (العدد الثاني، صيف ١٩٨٩م).

٤- د. أحمد مراد، أنماط الإنفاق في الوطن العربي، المعهد العربي للتخطيط، الملحق الإحصائي، الجزء الثاني، الكويت، ١٩٨٧م.

٥- الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي، والإحصاء والتشريع، مصر المعاصرة، مجلة ربع سنوية تصدرها الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، يوليو ١٩٨٦م، السنة السابعة والسبعون، العدد ٤٠٥، القاهرة.

٦- المجالس القومية المتخصصة، سلسلة دراسات، مصر حتى عام ٢٠٠٠ "سياسة التعليم" العدد ٢١، ١٩٨٢م.

٧- د. المرسي السيد حجازي، مذكرات في اقتصاديات الخدمات العامة، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية ١٩٨٧، الباب الرابع عن اقتصاديات التعليم.

٨- المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التطور التربوي تحليل إنجازات وزارة المعارف خلال الخطة الثالثة للتنمية، ١٤٠٠/١٤٠١- ١٤٠٤/١٤٠٥هـ مجلة التوثيق التربوي، العددان ٢٦، ٢٧ عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.

٩- المملكة العربية السعودية، المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم العالي من عام ١٣٨٩/١٣٩٠هـ إلى عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ في المملكة العربية السعودية، العدد الخامس، وزارة التعليم العالي، الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي، مركز المعلومات والإحصاء.

١٠- أندريه ايزاكسون، "تأملات في التعليم والعمل" ترجمة فاروق اللقاني، مجلة مستقبل التربية، العدد الرابع اليونسكو ١٩٨٢م.

١١- أندريه سماك، الإهدار الكمي للتعليم الابتدائي في البلدان العربية، مجلة التربية الجديدة، العدد ١١ نيسان ١٩٧١م.

١٢- أندريه سماك، قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم، مجلة التربية الجديدة بيروت، العدد ٣، السنة الأولى أغسطس ١٩٧١م.

١٣- أنطوان زحلان، هجرة الأدمغة، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، السنة السادسة، العدد ١٨، ١٩٦٨م.
١٤- انغفار فرولين، تحسين فعالية نظام التعليم (مع أمثلة من العراق وسوريا)، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، السنة التاسعة العدد ٢٥ نيسان ١٩٧١م.
١٥- باقر النجار، "العمالة العربية العائدة من أقطار الخليج العربي" مشكلات ما قبل العودة، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت عدد ١٠٥ – نوفمبر ١٩٨٧م.
١٦- بهجت قرني، وافدة متغربة ولكنها باقية، تناقضات الدول العربية القطرية، مجلة المستقبل العربي مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت عدد ١١ نوفمبر ١٩٨٧م.
١٧- جاك جلان، النفقات التربوية الكلية وكلفة الوحدات التعليمية في الدول النامية، التربية الجديدة، العدد ٣١ السنة الحادية عشرة، يناير/أبريل ١٩٨٤م.
١٨- جامعة الإسكندرية، كلية التجارة، دليل الطالب للتسجيل بنظام التعليم المفتوح.
١٩- جامعة الكويت، نحو فهم أفضل لأسباب الخلل السكاني في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، سلسلة الإصدارات الخاصة رقم ١٠، ١٩٨٣م.
٢٠- جريدة الأهرام، فوز بيكر بجائزة نوبل للاقتصاد في عام ١٩٩٢م، جريدة الأهرام ٢٥ أكتوبر ١٩٩٢م.
٢١- جورج سكاروف، "أضواء على ندوة التخطيط التربوي والطاقة العاملة"

المنعقدة في باريس في الفترة من ٢٣- ٢٥مايو ١٩٦٦م، ترجمة أبو بكر باذيب، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، مايو ١٩٦٩م.

٢٢- حسن محمد كمال، "دراسة تحليلية لتكاليف جامعة عين شمس، للعام الجامعي ١٩٧٢/١٩٧١م" المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة (جامعة عين شمس، كلية التجارة، ١٩٧٣م).

٢٣- حكمت البزاز، "اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٨ السنة ٩، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩م.

٢٤- د. زينات طبالة، التحليل العاملي وتخطيط التعليم، مذكرة خارجية رقم ١٥٢٧، معهد التخطيط القومي، جمهورية مصر العربية مايو ١٩٩١م.

٢٥- ستيفن كامل وآخرون، "مرورو التعليم خلال مرحلة الانتقال" ترجمة أمين محمود الشريف، مجلة مستقبل التربية العدد الرابع، اليونسكو ١٩٨٢م.

٢٦- شابون وآخرون، تأثير حجم الفصل على تعليم الطفل، وزارة المعارف السعودية، مجلة التوثيق التربوي، العدد العشرون، السنة الثالثة عشر، نوفمبر ١٩٨٠م.

٢٧- صليب روفائيل، "اقتصاديات برامج إصلاح المناهج التعليمية" مجلة التربية الجديدة مكتب اليونسكو، بيروت لبنان (العدد ١٦، السنة السادسة، ديسمبر ١٩٧٨م.

٢٨- طاهر عبد الرزاق، الإطار النظري لدراسة الكلفة/الفعالية للسياسات التربوية، مجلة التربية الجديدة، عدد ١١، ١٩٦٧م.

٢٩- عبد الباسط عبد المعطي، " التعليم وتربية الوعي" مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، عدد٤ – ١٩٩٢م.

٣٠- د. عبد الله عبد الدايم، بين تخفيض كلفة التربية وزيادة إنتاجيتها، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، السنة السادسة، العدد ١٨، ١٩٦٨م.

٣١- عبد الله زاهي الرشدان، " الأثر الاقتصادي للتعليم العام في الأردن لعام ١٩٧٩م، " المجلة التربوية العدد الخامس، يونيو ١٩٨٧م.

٣٢- د. عبد النبي إسماعيل الطوخي، سياسة الإنفاق العام في المملكة العربية السعودية، ١٣٧٩/١٣٧٨ – ١٤٠١/١٤٠٠هـ، ١٩٦٠- ١٩٨٠م، مستخرج من المجلة العلمية لكلية التجارة جامعة أسيوط، العدد الرابع، السنة الثالثة، ديسمبر ١٩٨٣م.

٣٣- د. عبد النبي إسماعيل الطوخي، ظاهرة نمو الإنفاق العام في المملكة العربية السعودية، دراسة تطبيقية لقانون فاجنر، كلية التجارة، جامعة أسيوط، المجلة العلمية، التجارة والتمويل، العدد الأول، السنة الرابعة ١٩٨٨م.

٣٤- عثمان نوية، راشد البراوي، ومحمد علي أبو درة، مراجعين ومترجمين، تطورات المجتمعات، المجلد٦، الجزء ٢، من سلسلة تاريخ البشرية، إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو، القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف والنشر، ١٩٧١م.

٣٥- عرفان شافعي، "مناهج تقييم المشروعات في الدول النامية" مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت، السنة العاشرة، (العدد الثاني، يونيو ١٩٨٢م).

٣٦- د. عبد العزيز البذاري، رؤية عن التعليم الجامعي عام ١٩٧٩م، مجموعة محاضرات الموسم الثقافي لعام ١٩٧٩م، نظرة في مشاركة الجامعة في تطوير التعليم، جامعة القاهرة أبريل ١٩٧٩م.

٣٧- عماد الدين محمد سلطان، التحليل العاملي، دار المعارف، ١٩٦٧م.

٣٨- عمرو محي الدين، التخلف والتنمية، دار النهضة العربية ببيروت، ١٩٧٥م.

٣٩- غانم سعيد العيدي، "اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم"، دار العلوم، الرياض ١٩٨٢م.

٤٠- غانم سعيد شريف، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، الطبعة الأولى، دار العلوم الرياض، ١٩٨٣/.

٤١- فاخر عاقل، معالم التربية، دراسات في التربية العامة والتربية العربية، الطبعة الخامسة (دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٨٣م).

٤٢- د. فرج عبد العزيز عزت، تخطيط القوى العاملة بالجمهورية العربية اليمنية، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، الجزء الأول ١٩٨٥م، مطبعة جامعة عين شمس.

٤٣- د. فرهارد الأهدن، الإنتاج العلمي للبحوث نظرة تحليلية إلى نشاط صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية في مصر، دراسة تقريرية تقديرية في الاقتصاد الإداري، أكاديمية السادات ١٩٩٢م.

٤٤- كريستوفر كوكلو، التعليم النظامي والتخطيط لمكافحة الفقر، ترجمة محمود محمود، مجلة التربية الجديدة، العدد ١٣، ١٩٧٧م، مكتب اليونسكو الإقليمي.

٤٥- محمد إبراهيم كاظم، "تجارب عالمية في تطوير التعليم" ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي البحرين ٣- ■ أكتوبر ١٩٨٧م.

٤٦- محمد أحمد الغنام، "المدرسة المنتجة" رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع، مجلة التربية الجديدة (تصدر عن مكتب اليونسكو الإقليمي

للتربية في البلاد العربية) العدد ٢٩، السنة العاشرة (مايو/أغسطس) ١٩٨٣م.

٤٧- محمد عزت عبد الموجود "بعض منهجيات اقتصاديات التعليم العالي" تقرير مقدم للدورة الرابعة والعشرون لمجلس إتحاد الجامعات العربية والمؤتمر التعليمي لاقتصاديات التعليم العالي في الوطن العربي ومكانتها في خطط التنمية، الدوحة إتحاد الجامعات العربية، أكتوبر ١٩٩١م.

٤٨- د.محمد عصام زايد قياس وتقييم الاستثمار في التكوين الرأسمالي البشري بالتطبيق على مركز التكوين المهني بالمنصورة، مذكرة رقم ١٣٠٠، معهد التخطيط القومي مايو، ١٩٨١م رمضان ١٤٠١هـ القاهرة.

٤٩- د. محمد علي الشناوي تخطيط التنمية الاجتماعية، مذكرة رقم (٢٠) معهد التخطيط القومي، القاهرة ١٩٦٨م.

٥٠- محمد مجيد السعيد "لماذا الجامعة المفتوحة" في وقائع ندوة التعليم العالي عن بعد، المنعقدة في البحرين في الفترة ٢- ١٩٨٦/١١/٦م، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨م.

٥١- مركز دراسات الوحدة العربية مجلة المستقبل العربي الملف الإحصائي مؤشرات عن التنمية البشرية، بيروت، العدد ١١ نوفمبر ١٩٨٧م.

٥٢- مركز دراسات الوحدة العربية مجلة المستقبل العربي " الملف الإحصائي" مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت العدد ٩ سبتمبر ١٩٩٢م.

٥٣- منظمة اليونسكو مطبوعات الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة.

٥٤- مكتب التربية العربي لدول الخليج دليل قياس كفاية النظام التعليمي، الرياض ١٩٨٣م.

٥٥- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية "المرأة العربية والعمل"

سلسلة دراسات التعليم والتنمية في الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ابريل ١٩٨٩.
٥٦- منظمة اليونسكو مجلة مستقبليات، العددان الأول والثاني لعام ١٩٨٨م.
٥٧- منظمة اليونسكو "تخصيص الموارد المالية للتعليم، دراسة إحصائية عالمية"، ترجمة أنطوان خوري مجلة التربية الجديدة (اليونسكو، السنة السابعة العدد ٢٠، مايو – أغسطس ١٩٨٠م).
٥٨- يوسف صلاح الدين قطب "(مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه) صحيفة التربية عدد خاص للتعليم الأساسي السنة السادسة والثلاثون ن العدد الثالث، مارس، ١٩٨٥م.

## رابعاً – التقارير والرسائل العلمية:

١. ابتسام محمد حسن رمضان الحمادي تمويل التعليم الأساسي في ضوء تجارب الدول الأخرى رسالة علمية.
٢. أحمد فهمي دراسة إحصائية عن تطور التعليم في ج.ع.م" الجزء الأول التعليم العام والفني، معهد التخطيط القومي، مذكرة رقم ٦٥٦ .
٣. أحمد محمد أحمد مندور تقييم المساهمة الاقتصادية في النمو الاقتصادي مع التطبيق على مصر "رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه في الفلسفة في الاقتصاد ١٩٨٤م.
٤. إسماعيل زكي محمد التخطيط العلمي وزارة التخطيط الشعبة المركزية للخدمات، مذكرة رقم ٨٢٧ ف ١٩٧٠م.
٥. إسماعيل سراج الدين "نظرة مستقبلية للعمالة والتنمية في البلدان العربية " اجتماع خبراء حول سياسات الاستخدام وانتقال العمالة العربية المعهد

العربي للتخطيط، الكويت:اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، الكويت: نوفمبر ١٩٨٥م.

٦. أفكار محمد قنديل، "تقييم مشروعات الاستثمار الاجتماعية، مع التطبيق على التعليم الجامعي، " بحث مقدم لكلية التجارة، جامعة عين شمس للحصول على درجة دكتور الفلسفة في إدارة الأعمال، ١٩٩٣م.

٧. المرسي السيد حجازي، الاستثمار في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية الاقتصادية مع دراسات تطبيقية، رسالة ماجستير في الاقتصاد كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٦م.

٨. المملكة العربية السعودية، تطوير التعليم في المملكة، وزارة المعارف التطوير التربوي، إعداد مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، بالتعاون مع اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ١٤٠٨- ١٤١٠هـ (١٩٨٨- ١٩٩٠م)، مقدم إلى المؤتمر الدولي للتربية، في دورته الثانية والأربعين (١٤- ١٩ صفر ١٤١١هـ/ ٣- ٨ سبتمبر ١٩٩٠م).

٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة تحليلية عن التطور التربوي في الأقطار العربية إدارة التوثيق والمعلومات، الأمانة العامة للمجلس التنفيذي، المؤتمر العام، الدورة العادية الخامسة، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٠. انطانيوس عقل، بحث عن أهمية البحث العلمي وتنظيمه وربطه بخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي، مطبعة دمشق، ١٩٧١م.

١١. انغفار فرولين، عرض احصائي للتعليم في البلاد العربية، المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإداراتها في البلاد العربية، بيروت، ١٩٧٢م.

١٢. جمهورية مصر العربية، سياسة التعليم، مبادئ ودراسات وتوصيات،

سلسلة دراسات تصدرها المجالس القومية المتخصصة، ج.م.ع- المركز العربي للبحث والنشر.

١٣. جواد العناني، "استشراف آفاق المدرس في العالم العربي عام ٢٠٠٠" دراسة اقتصادية أولية، ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، البحرين ٣- ٥ أكتوبر ١٩٨٧م.

١٤. جورج اسكاروف "أضواء على ندوة التخطيط التربوي والطاقة العاملة المنعقدة في باريس في الفترة من ٢٣- ٢٥ مايو ١٩٦٦م" ترجمة أبو بكر باذيب صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، مايو ١٩٦٩م.

١٥. د. حامد عمار، البترول وتطور التعليم في الوطن العربي، بحث مقدم إلى ندوة في التغير الاجتماعي في الوطن العربي، المعهد العربي للتخطيط، الكويت ١١- ١٦ يناير ١٩٨١م.

١٦. حسن الببلاوي، الإيديولوجية في سياسة التعليم الفني في مصر والدول النامية – دراسة نقدية في مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي ٧- ٩ يوليو ١٩٩٢م، جامعة المنصورة.

١٧. حسين رزق، التدريب المهني في البلدان العربية – الواقع الراهن ومتطلبات التنمية، اجتماع خبراء حول سياسة الاستخدام وانتقال العمالة العربية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت اللجنة الاقتصادية الاجتماعية لغربي آسيا، الكويت، نوفمبر ١٩٨٥م.

١٨. دارم البطام، "التعليم والعمل من منظور الاقتصاد السياسي" اجتماع خبراء حول العمل والتعليم في الأقطار العربية، تحرير عبد الباسط عبد المعطي، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، ١٩٨٢م.

١٩. زينب عبد الله أحمد نور المهدي، العوامل الاقتصادية الاجتماعية وأثرها

على التعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ١٤٠٤هـ.

٢٠. سالم عبد العزيز محمود، المعوقات الاجتماعية الاقتصادية لتخطيط التعليم: دراسة تطبيقية على ظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الاجتماع، كلية الآداب جامعة عين شمس، ١٩٧٥م.

٢١. سامية مصطفى كامل، الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر دراسة حالة عن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة، ١٩٩٠م.

٢٢. سامية مصطفى كامل، التعليم ورأس المال البشري، تحليل الجدوى الاقتصادية للتعليم الجامعي بالكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة ١٩٧٧م.

٢٣. سعيد أحمد خماش، دراسة تحليلية لتكلفة الطالب في جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، ١٩٨٥م(١٤٠٥هـ).

٢٤. د. سعيد إسماعيل علي، بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الحادي عشر، والثاني عشر، بأقلام لجنة من أساتذة التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي المكتبة العربية للدراسات التربوية.

٢٥. سيلان جبران العبيدي، تحليل الجدوى الاقتصادية للتعليم الجامعي في اليمن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١م.

٢٦. شكري عباس حلمي، اقتصاديات التعليم في مصر، تقرير مقدم لندوة

سياسة التعليم الجامعي –الأبعاد السياسية والاقتصادية، القاهرة ٢٤ - ٢٥ يناير ١٩٩٠م، الذي عقده مركز البحوث والدراسات السياسية، القاهرة الندوة ١٩٩٠م.

٢٧. عبد الباسط عبد المعطي، "الوعي الزائف بالمرأة الخليجية، المؤتمر الإقليمي الثاني للمرأة في الخليج والجزيرة العربية، والكويت، ١٩٨١م.

٢٨. عبد الباسط عبد المعطي، بعض المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في العلاقة بين التعليم والتنمية البشرية في الوطن العربي، الأمم المتحدة اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا). جامعة الدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، اجتماع بشأن "التنمية البشرية في الوطن العربي"، القاهرة ٦- ٩ ديسمبر ١٩٩٣م".

٢٩. عبد الباسط عبد المعطي، البقية الثقافية في الوطن العربي –الآليات والمجالات والتفسير"، ندوة الثقافة العربية: الواقع وآفاق المستقبل، جامعة قطر –الدوحة- إبريل، ١٩٩٣م.

٣٠. عبد الغني عبود، "دراسة مقارنة لتمويل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وانجلترا"، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم التربية المقارنة بكلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٦٥م.

٣١. عبد الله حمدان الغامدي، دراسة عن معدل التكلفة الثانوية لكل طالبة في مدارس الرئاسة العامة لتعليم البنات خلال سنوات الخطة الرابعة (١٤٠٥- ١٤١٠هـ)، الرئاسة العامة، الإدارة العامة للتخطيط والميزانية والمتابعة، شعبة التخطيط والمتابعة.

٣٢. عبد المنعم محمد حسين حسنين، نحو تعميق الديمقراطية في المدرسة والمجتمع، بحث مقدم إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر، ٢- ■

إبريل ١٩٨٤م، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة.

٣٣. عرفان خليل زيد الهاشمي، "دور التكاليف والعوائد في تخطيط التعليم العالي في الجمهورية العراقية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ١٩٧٩م.

٣٤. عزت حسين صبري، مدى إسهام التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات الاجتماعية، أصول التربية، رسائل، جامعة عين شمس.

٣٥. عوض مختار هلودة، البطالة في مصر، قياسها وأساليب علاجها، المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر للاقتصاديين المصريين، ١٩٨٨م.

٣٦. عمرو محي الدين، رؤية عن التعليم الجامعي ١٩٧٩م، الواجهة الاقتصادية والحفاظ على الأستاذ الجامعي القادر على تطوير الجامعة، جامعة القاهرة، ١٩٧٩م.

٣٧. غادة عبد القادر قضيب البان، "قياس العائد الاقتصادي للتعليم في الجمهورية العربية السورية"، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ١٩٨٢م.

٣٨. د. ليلى أحمد الخوجة، دراسة تحليلية لظاهرة البطالة السافرة وعلاقتها بهيكل سوق العمل في مصر، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ١٩٨٩م.

٣٩. مايسة محمد حامد الأفندي، العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة على تعليم الأناث في المجتمع السعودي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٠. محمد أحمد العدوي، العائد الاقتصادي للتعليم الجامعي في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية، المنصورة. ١٩٧٤م.

٤١. محمد شفيق أحمد السكري، الإنفاق العام على التعليم ووسائل تخطيطه، مع دراسة عن مصر.

٤٢. د. محمد عزت عبد الموجود، "حدود القدرة والإحباط في سياسات التعليم الابتدائي في الدول النامية"،بحث مقدم لندوة "نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية"، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، االدوحة، ٢٥- ٢٧ إبريل، ١٩٩٢م.

٤٣. د. محمد عزت عبد الموجود، بعض منهجيات اقتصاديات التعليم العالي، تقرير مقدم للدورة الرابعة والعشرون لمجلس اتحادات الجامعات العربية والمؤتمر العلمي لاقتصاديات التعليم العالي في الوطن العربي ومكانتها من خطط التنمية، الدوحة: إتحاد الجامعات العربية، أكتوبر ١٩٩١م.

٤٤. منى سيد الطحاوي، إنتاجية عنصر العمل وتكلفته وعلاقته بالمتغيرات الاقتصادية، مع دراسة تطبيقية على القطاع الصناعي في مصر، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

٤٥. منيرة الرواف، "النساء في الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية، الحاجة لإعادة التشكيل" رسالة دكتوراه من جامعة باث ١٩٨٩م.

٤٦. د. نضال الموسري، "الوعي الاجتماعي بالمرأة الكويتية"، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

٤٧. نوال أحمد إبراهيم نصر، دور التعليم العام في تغيير بعض الجوانب الثقافية في مجتمع محافظ، جامعة عين شمس.

٤٨. وسيمة أيوب فلمبان، الفاقد التعليمي في الدراسات العليا لطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة أم القرى، ١٤٠٧/١٤٠٦هـ.

٤٩. يسرية مغازي شقير، اقتصاديات التعليم ومحاولة لقياس العائد الاقتصادي

من التعليم الجامعي في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٢م.

٥٠. يوسف عبد المعطي مصطفى، وضع نظام لإنشاء جامعة أهلية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، تربية مقارنة، رسائل، جامعة عين شمس.

***List Of Refrences***


*1- Apps , J.W. , imporing practice in continuing Education .san Francisco , california , UNESCO.*

*2- Baldwin , A.L. , identification and development of Talent young Children , professor, department of child development and faculty Relationships, New York state coleege of home Economics, cornell University, Ithaca, New York. Human Resources Training og Scientific and Technical personal.*

*3- Bernal. J.D. , 1968 Social Function of science, London.*

*4- Bernal. J.D. , 1970 Science in History, London, Penguin.*

*5- Blanchifield, W. , 1976, -Economic Development,- columbus, chio-Grid, Inc.*

*6- Blaug, M. , Economics of, education, part one, An introduction to the economic of Education Secind Published, Baltimore, Penguin Books, 1980.*

*7- Blaug , m. , -Economics of Education: A selected Annotated Bibliography, oxford: Pegamon Press, 3rd edition, 1978.*

*8- Blaug, M. , 1968. (The Concept of Human Capital in Economic of education, -vol. I, edited BY M. Blang, GB: E.L.B.S and Penguin Books.*

*9- Blaug M. (ed). Economics of Education 1, Penguin Books Ltd. Harmonds Worth, Middlesex, England, 1968.*

*10- Biltz, R,. 1968. Education in the Writings of Maltus, Senior, Mcuhach and Stewart Mill, UNESCO.*

*11- Bowman, M.J., 1968. Human Capital, Concept and measure.*

*12- Bown, W.G. , The Economic contribution of education, in M. Blang, -economics of wducation, -vol.1 England: Penguin Books, Ltd., 1971.*

*13- Brookover, B.W., 1955. Acciociology of American Education.*

*14- Burkhead. J. and Mines, J. public Expenditure. McMillan press.1971.*

*15- Cohn E., and Geske T.G., 1990. The Economics of Education (3rd ed.), Pergamon press , Great Britain , 1990.*

*16- Colclough, C.L. , Primary Schooling And Education Development Areview Of the Evidence, Washington D.C, U.S.A, World Bank Stoff Warking. 1980.*

*17- Coombs, P.H, and Hallck, J., 1987. Cost Analysis in Education, Published for the world Bank, by the John Hopkins University Press. New York , 1987.*

*18- Cooper, C. , 1974. Science , Technology and Production in the Under-development Countries: An Introduction in Science, Technology and Development (ed. By cooper, C.) N.Y.1974.*

*19- Cross, P.K., -Adults as Learners, -San Francisco, Ca., Jossey Bars, Inc., 1981.*

*20- Dalkon. Principles of public Firance Ninth Reversed Edition. Routledge and Son. 1936.*

*21- Denison, E.F. , 1962. The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before U.S. Committee for economic Decelopment, New York, U.S.A.*

*22- Darkheim, E. , 1960. Education and sociology trans. The free press, clenco.*

*23- Eiseman, T.O., -The Consequences of schooling: A review Reswarch on the outcomes of primary schooling in Developing Countries, The state University of New York.*

*24- Ginzberg, E. , Good Jobs , Bad Jobs , No Jobs . Cambridge Mass. , Harvard University Press, 1979, chapter 6, (Higher Education: A Graduate Club).*

*25- List of Prefernce...page 3 /*

*26- Green E.W. , 1972. Siciology, McGraw Hill, London, Daniel Hobding, 1975. Introduction to siciology, Iconard Click, London.*

*27- Grill, R.J. , 1973. Economics, Good year publishing Co., N.Y.*

*28- Goulet, D., 1977. The cruel choise: A new Concept in theory of Development. (New York-Atheneum).*

*29- Goulet, D., 1977. The uncertain promise Value Conflicts in Theory Transfer (IDOC/North America, New York).*

*30- Harnison , F., 1973, -Human Resources as the wealth of nationes, -N.Y., Oxford University Press. 1973.*

*31- Harnison, F., and Frederick, -Education Planning and Human Education Planning , 1976.*

*32- Harnison, F., and Myers, C.A., 1964. Education, Manpower and Economic Growth. McGraw Hill Company.*

*33- Herber, P., 1975. Modern Public Finance, 3rd ed., Richard D. Irwin, Inc.*

*34- Hillak, J., - The analysis Of educational Planning, Paris, 1969.*

*35- Human Resources, Training of Scientific and Technical Personal.*

*36- Johnson, E.A., 1968,. Reading in the economics of education.*

*37- Keegan, D., -Foundation of Distance Education , -London Routledge.*

*38- Kless, S.J., -Planning and Policy Analysis in Education : What can economics Tell us? Camoarative education Review, Vol. 30, N.Y., November 1986.*

*39- Kmeller, G.F., 1960. Encyclopedia American , Vol.9, American Corporation, N.Y.*

*40- Lewin, K.M., -Education in Austerity: Option for planners-, UNESCO international Institute for educational planning Paris, 1987.*

*41- Lewis, W.A., -Some Aspects of economic developments-, London, G. Allen and Unwin Ltd., 1969.*

*42- Little, I.M.D., and Mirrlees, J.A., 1977. Project Appraisal and planning for Developing countries, (London: Heinemann Educational Books, Ltd).*

*43- Londholm, R.W., and discol P., 1967. Our American Economy, N.Y., Hard Court, Brace and World Inc.*

*44- Manheim, K., 1969. An introduction of the sociology of education, London. Rnthedge, Kezome Paul.*

*45- Marshall, A. Principles of economics (8th ed., London, 1920).*

*46- Mishan, E.J., 1988. Cost Benefit Analysis, An Informat Introduction (Fourth edition, London: Unwin Hyman).*

*47- Organization for economic Cooporation and development, Manual of Industrial Project Analysis for developing countries, Vol. II. Social Cost-Benefit Analysis, by I.Little and J. Mirrlees (Paris. 1969).*

*48- Osman, M.O. and Hoda M.S,. The Viadility of public education An Analusis of the role and Financed education.*

*49- Pact, M., Education and Capitals Labour Market in J. Karabel and A. Halsely, (eds.) Powen and Ideology in Education Oxford, UN., N.Y., 1977.*

*50- Pearce, D.W., (Editor) The Mit Dictionary Of Modern Economics, Third Ed., The McMillan Press Ltd., Great Britan, 1986.*

*51- Price, D., Little Science, Big Science, New York, 1963.*

*52- Psacharopoulos, G., and Woodhall, M., 1985. Education to economic Growth: International Comparison, C.J. Kendirk, ed., Cambridge, Mass., 1984.*

*53- Psacharopoulos, G., and Woodhall, M., 1985. Education for Development: An anlysis of Investment Choices, New York: Oxford University Press, a world Bank Publication.*

*54- Psacharopoulos, G., 1973. Return to Education: An International Comparison, San Francisco: EL-Sevier Jossey.*

*55- Read, H.B., and lee, E., Longharm(editors). Beyond Schools, Ma., U.S.A., University of Mass., 1984.*

*56- Reynolds, L.G., 1969. Economics Crichard, D. Irwin Inc., Illinois.*

*57- Risalm, I., Graduate Un employment in Bangladesh: Apre-eliminary Analysis (Bangladesh Development Studies, Atumn, 1980).*

*58- Schultz, T.W.,1961. Investment of Human Capital in M, Blaug, Economic of Education 1971.*

*59- Schultz, T.W., 1963. The Economic value Of education, New York , Columnbia University.*

*60- Schultz, T.W., 1971. Investment in Human Capital: The Role of Education And Research, New York, the free Press.*

*61- Schultz, T.W., Education and Economic Growth in Social Forces Inflencing American Education.(N.B.Henry ed., Chicago National Wociety for the Study of Education, University of Shicago press, U.S.A., 1961).*

*62- Sevennilson, I., Edding F., and Elvin, L., 1968. Education and Social Welfare. UNESCO.*

*63- Simmons, J., (editor). The Education Dilemma, Pilicy Issues for Edveloping Countries in the 1980s, by M.Blange, entitled Common Assumptiones About Education and Emploument.*

*64- Stonier, A.W., and Hague D.C., A Text Book of Economic Theory (3rd ed., Longmans, Great Britain, 1964).*

*65- The International Encyclopedia of Education, Edited by T.Husen and T.N. Postleth Waite, Oxford: Pergamon Press, 1985.*

*66- The world Resources Institute, world Resources, 1987, N.Y., 1987.*

*67- Throp, M., Evzluating Open and Distance Learning, Essex, U.K., Longman Group, U.K., Ltd. 1988.*

*68- Tyley, R.W., Prgramming og Sience and Technology Within The Educational Struefar Director Center for Advanced Study in Behavieral Science, Storford, California.*

*69- Wells, D., Saudi Arabian Revenue and Expenditure, Resources for thr future, Inc. 1974.*

*70- Woodhall, M., Cost-Benefit Analysis in Educational planning, UNESCO, International Institute for Educational Planning Paris, 1970.*

*71- Woodhall, M., Economics of Education, The International Encyclopedia of Education, Vol.3 (Research and Studies) Pergamon Press, 1985.*

***Reports and Working Papers:-***

Ferge Z. (Final Report of the Seminar) in an Seminar: Planing Education for Reducing Inequalities, Paris, The UNESCO Press, 1981. Hicks, H., 1980. (Economic Growth and Human Resources)(World Bank Staff, Working Paper No.408, Washington D.C., U.S.A., 1980).
*Keikhewin, little, A, and Coldough C., (Adjusting the 1980s: Taking Stock of Educational Expenditure) In Finance Educational Development, proceeding of an International Seminar held in Mont Saint Marel, Canada, 19-21 May, 1982. IDRC, Brand Commussion (North-South-A Programme for Survival Development issue under*

*the chairmanship of Willy Brandt, London, England, Pan Books. Ltd., 1981.*
*UNIDO, Guidelines for projrct Evaluation (N.Y.: United Nation, Sale No E-72. 11.B.11, 1972.*
*UNIDO, guidelines to practical project Appriasal: Social Benefit Cost Analysis in Developing Countries, (United Nation Publication), Sales No. E-78, 11.B.3, 1973.*
*Vaisy, Jand Schesswass,J.D., The Costing of Educational Plans(Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning, 1969).*
*Wheeler,D., (Human Resources Development and Economic Growth in Developing Countries, Simultaneous model (World Bank staff, Working Paper No.407, Washington D.C., U.S.A., 1980).*
*World Bank, 1980, Education: Sector Policy Paper, April.*
*Woodhall,M. Cost-Benefit Analysis in Educational planning No.13, Second Edition, 1980, lest Presses de credit Journal.*

## Circulars and Reviews:-

American Accounting Association, (Report of the Committee on Non Profit Organization, Accounting review, Supplement to Vol.XIX, 1975.
*Cameron, K., (Measuring Organizational Effeciveness in institutional of Higher Education, Administraitive Sience Quarterly, Vol.23 (No.4, Dec. 1978).*
*Dension, E.F., the Contribation of Capital to Economic Growth, The American Economic Review, Vol.70, No.2 (May 1980).*
*Harbison, F., 1963, Education for Development , Scientific American, V. 24. No.3, pp.147.*
*Houthskker, S., 1959, Education and Incom (Review of economics and Statistics, Vol.1.*
*Jorgenson, D.W. and fraumeni, B.M., (Investment in Education) Educational Researcher, V.18, No.4, May 1989.*

*Kinmonth, E.H., (Engininneering Education and its Reward in the U.S. and Japan (Comparitive Education Review, V.30, No.3, Aug. 1986.*

*Levin, H.M., (Mapping the Economics of Education An Introductory Essay), Educational Researcher, V.18, No.4, 1989.*

*Massel,B.F., (Capital Formation and Technological Change in United States Manufacuring, In the Review of Economics ans Statistics, 1960, V.42.*

*Morgan, T., (Investment Versus Economic Development, Economic Development and Cultural Change, Vol.17, No.3, April 1969.*

*Micheal, R.T., Education in Non-market Producation, Journal of Political Psacharopoulos, G., Estimating Shadow Rates of Return to Tnvestment in Education, Journal Of Human Resources, Vol.1: (Summer,1970).*

*Renshaw, E.P., 1960, Estimating the Returns of Education, Review of Economics and Statics-3-*

*Schutts, T.N., Optional Investment in College Insruction:Equity and Efficiency, The Hournal of Political Economy Vol.80, Part 11 (No.3, May/June, 1972).*

*Schultz, T.W., Capital Formation by Education, The Journal of political economy, Vol.LXVIII, (Feb-Dec,1960).*

*Schultz T.W., Resources for Higher Education, The Journal of Political Economy Vol.67,No.3, May-June 1986.*

*Walsh, J.R., Capital Concept Applied to Man, Quarterly Journal of Education, 94, 935.*

*Sen, A.K., Ecomomic Approach To Education and Man Power Planning, The indian Economic Review Vol.1, New-series, April 1960.*

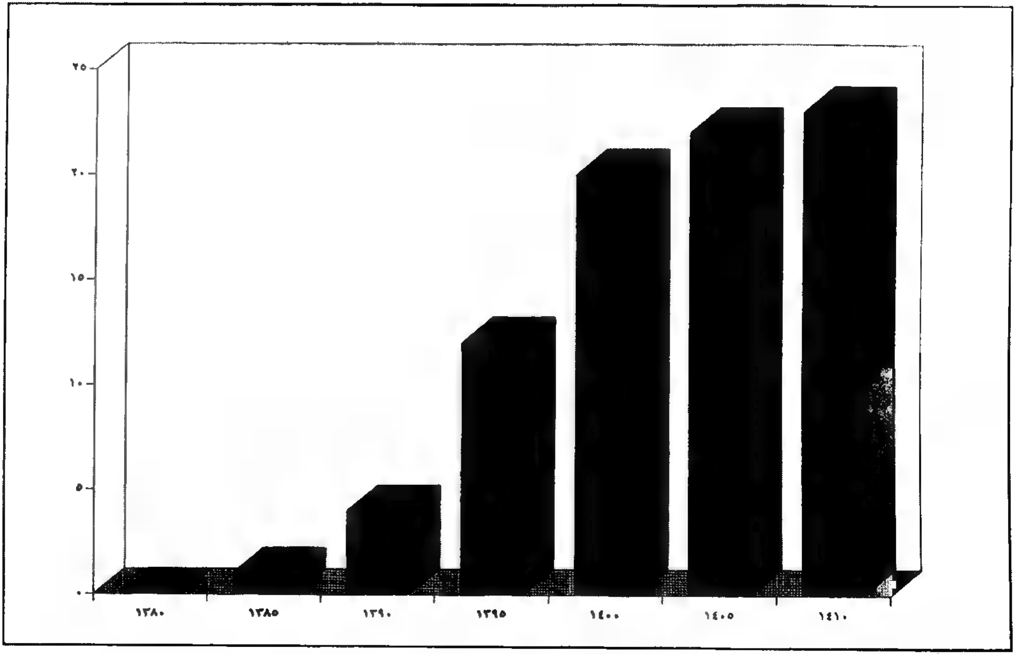
## *Statistics*

*UNESCO, statistical Yeardook, 1987, and 1989.U.S. Bureau of Census, Governmental Finance in 1979-1980.*

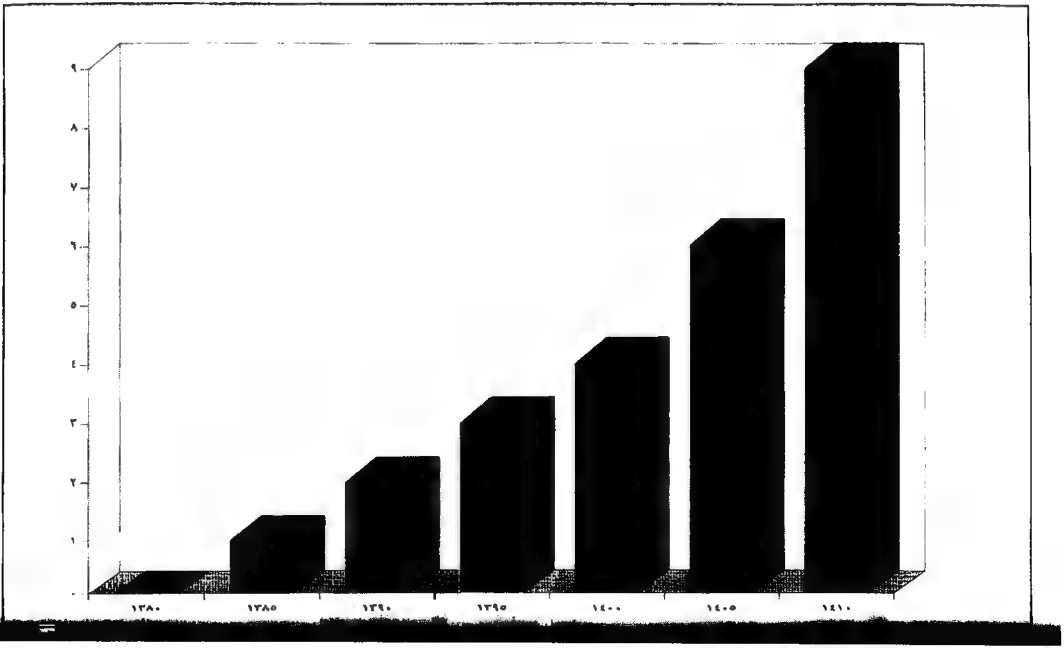
# الملاحق

# الرسوم البيانية

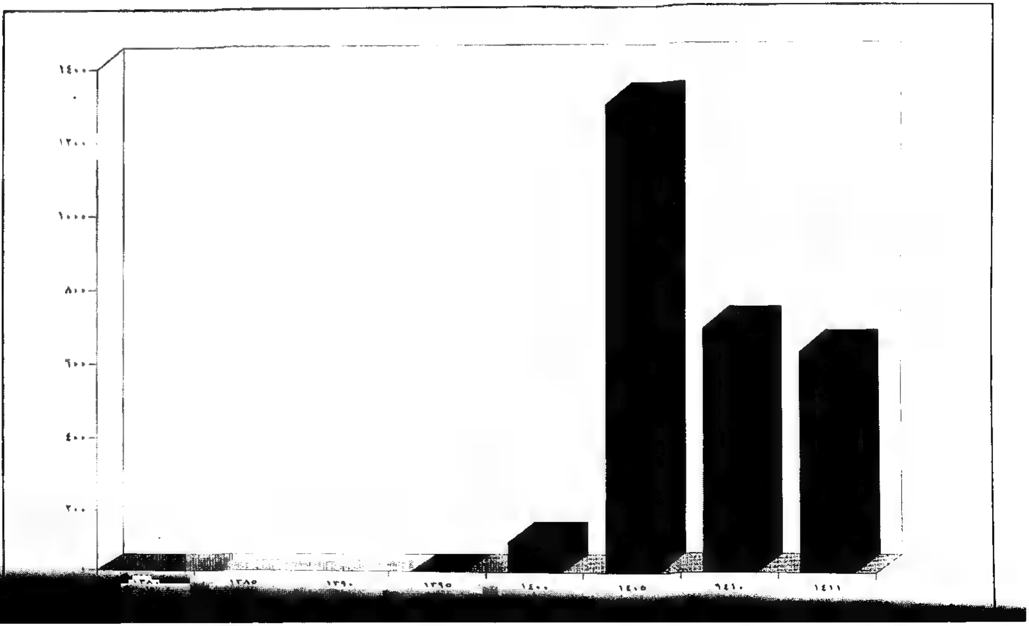
شكل بياني رقم (١)
تطور ميزانية الدولة للتعليم في المملكة من عام ١٣٨٠هـ وحتى عام ١٤١٠هـ



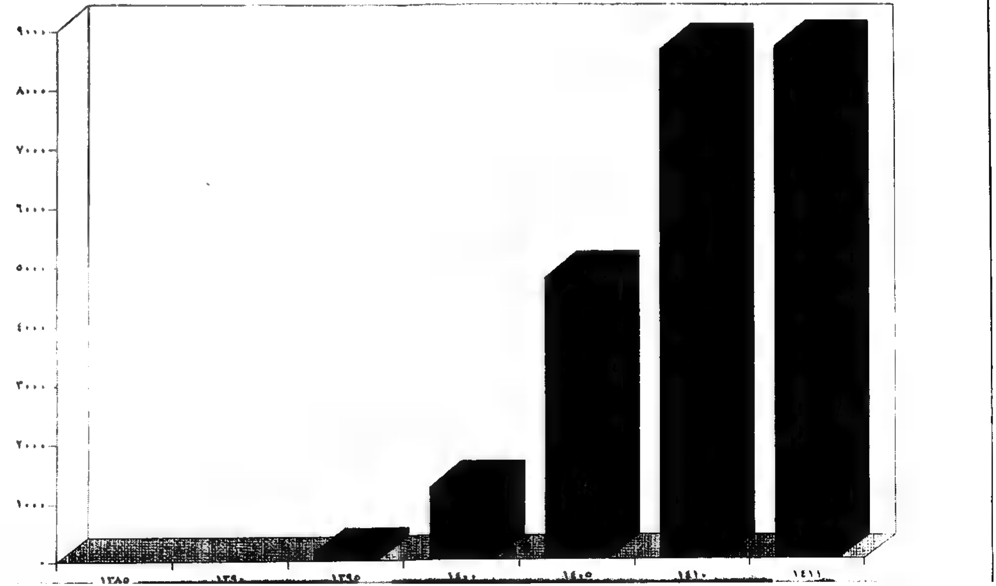
شكل بياني رقم (٢)
تطور ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات حتى عام ١٤١١هـ



شكل بياني رقم (٣)
تطور عدد الاطفال في دور الحضانة

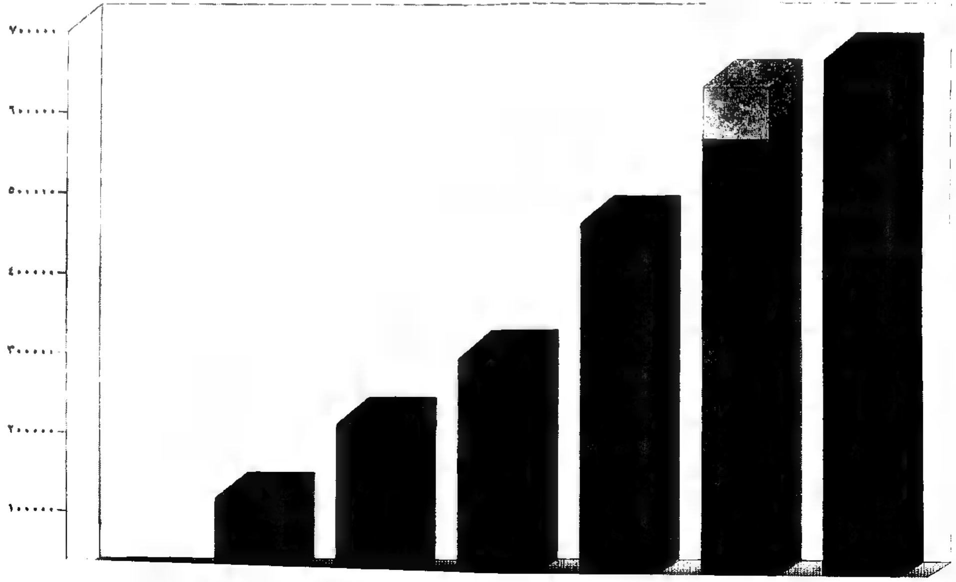


شكل بياني رقم (٤)
تطور عدد الاطفال في رياض الاطفال

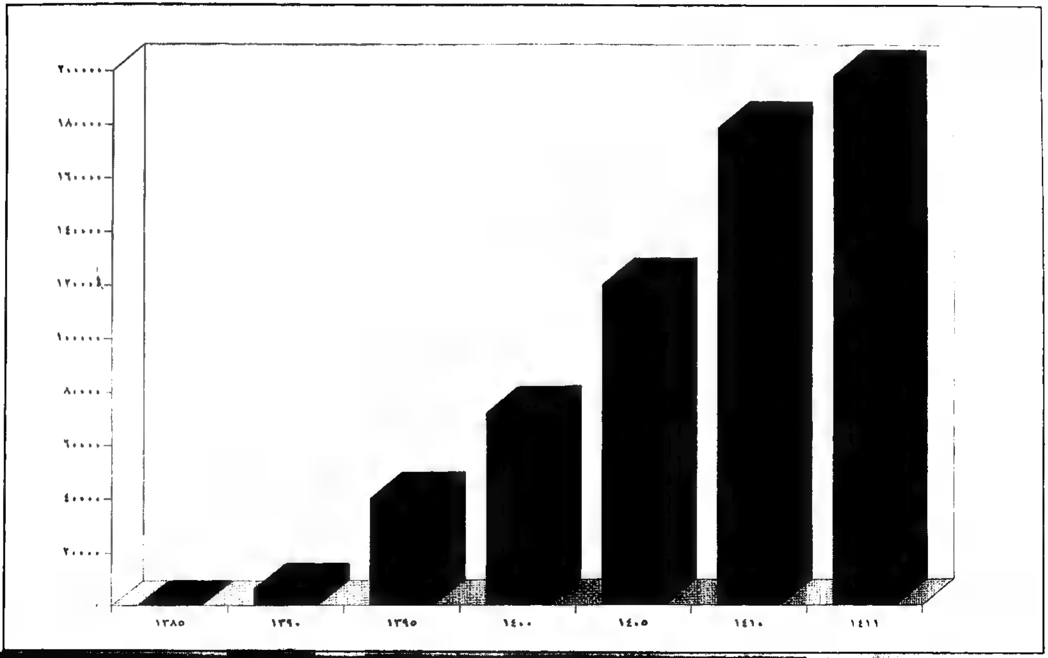


## شكل بياني رقم (٥)

### تطور عدد طالبات المرحلة الابتدائية

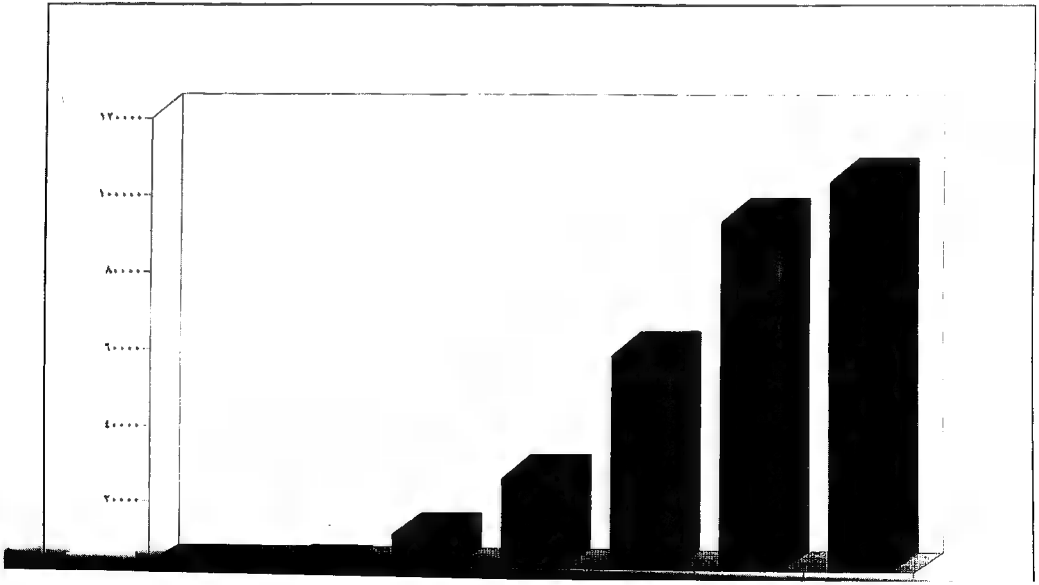


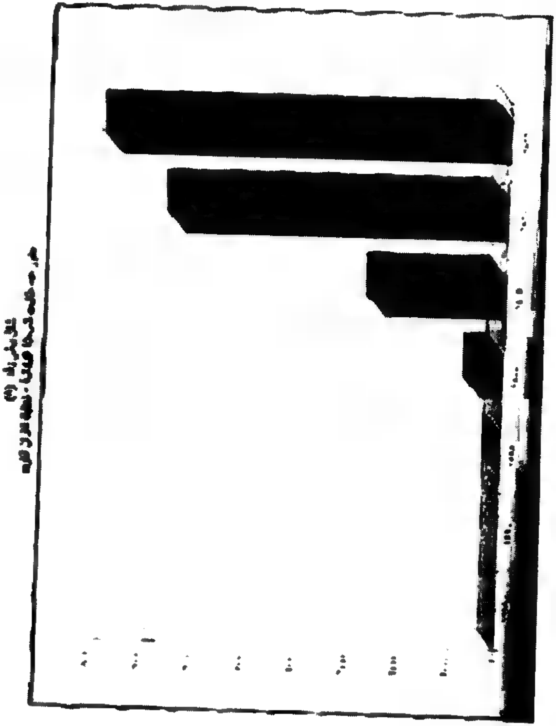
شكل بياني رقم (٦)
تطور عدد طالبات المرحلة المتوسطة – الاعدادية



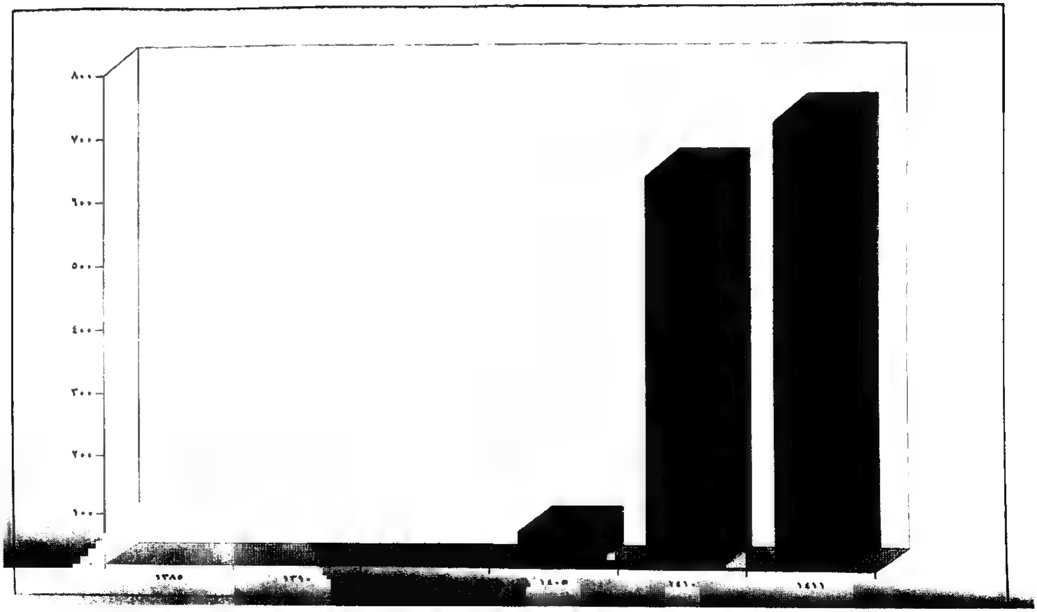
شكل بياني رقم (٧)

تطور عدد طالبات المرحلة الثانوية

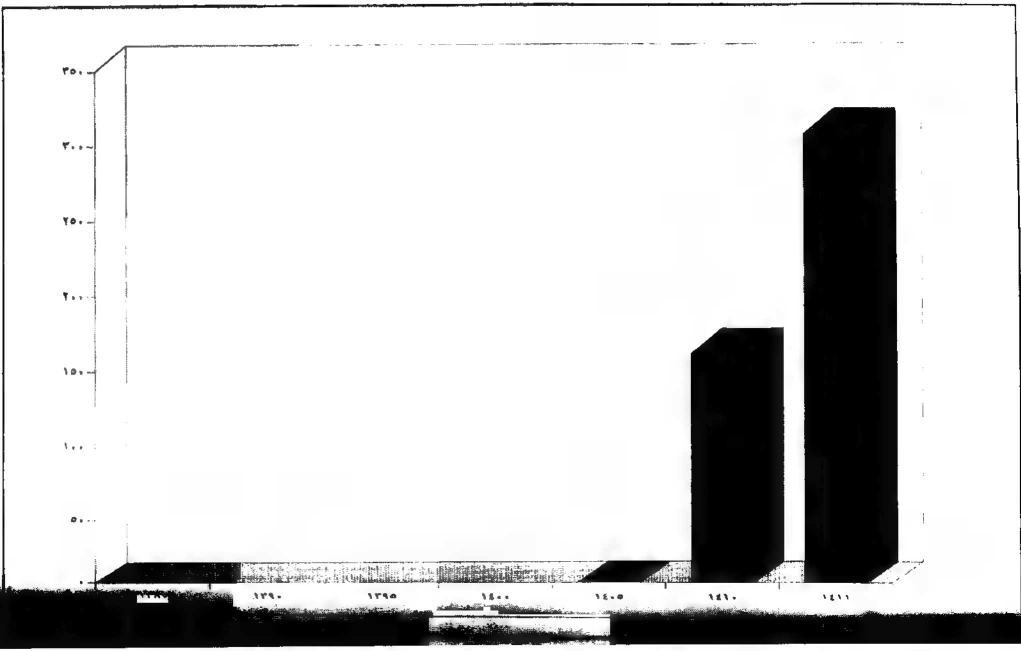




شكل بياني رقم (٩)
تطور عدد طالبات المرحلة المتوسطة لتحفيظ القرآن الكريم

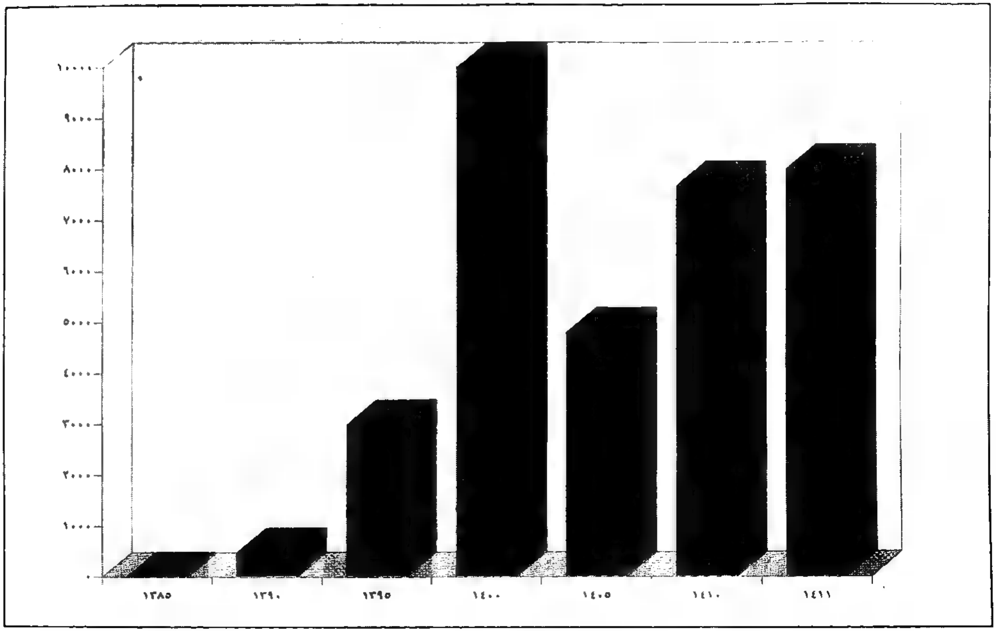


شكل بياني رقم (١٠)
تطور عدد طالبات المرحلة الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم

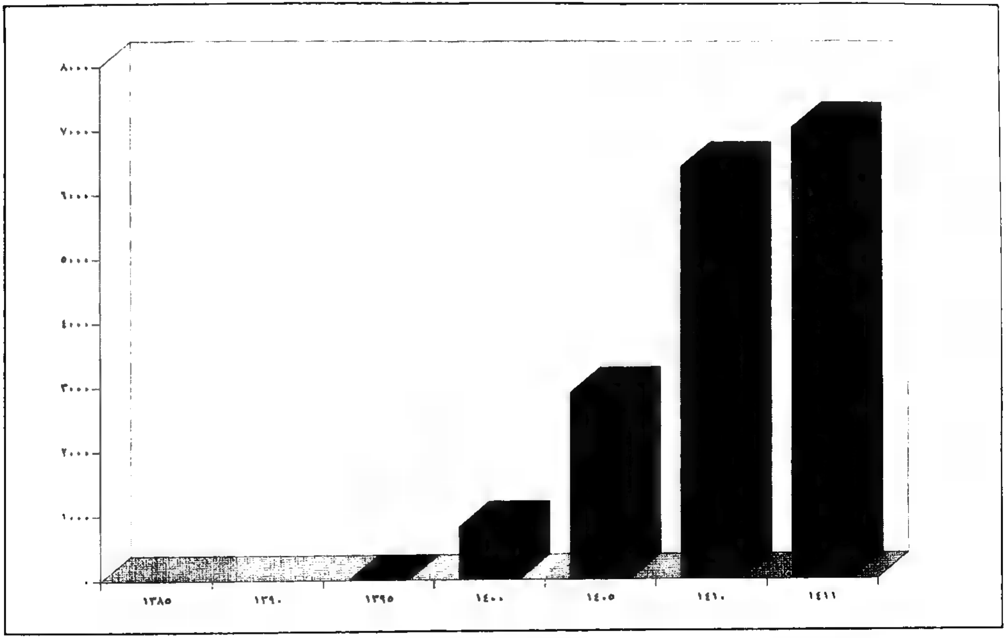


شكل بياني رقم (١١)

تطور عدد الطالبات معاهد المعلمات الثانوي



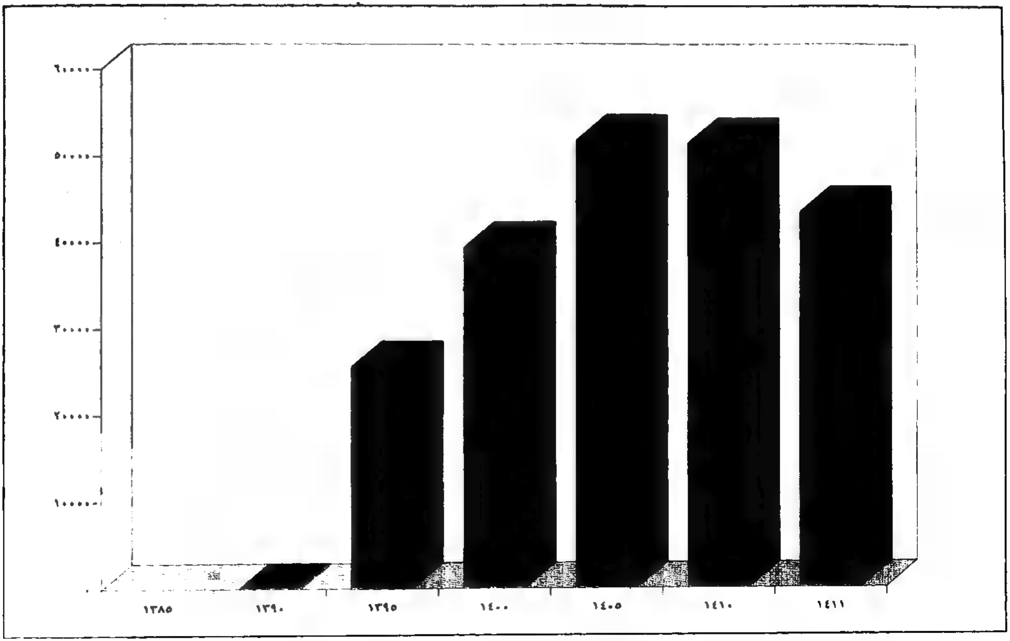
شكل بياني رقم (١٢)
تطور عدد طالبات الكليات المتوسطة



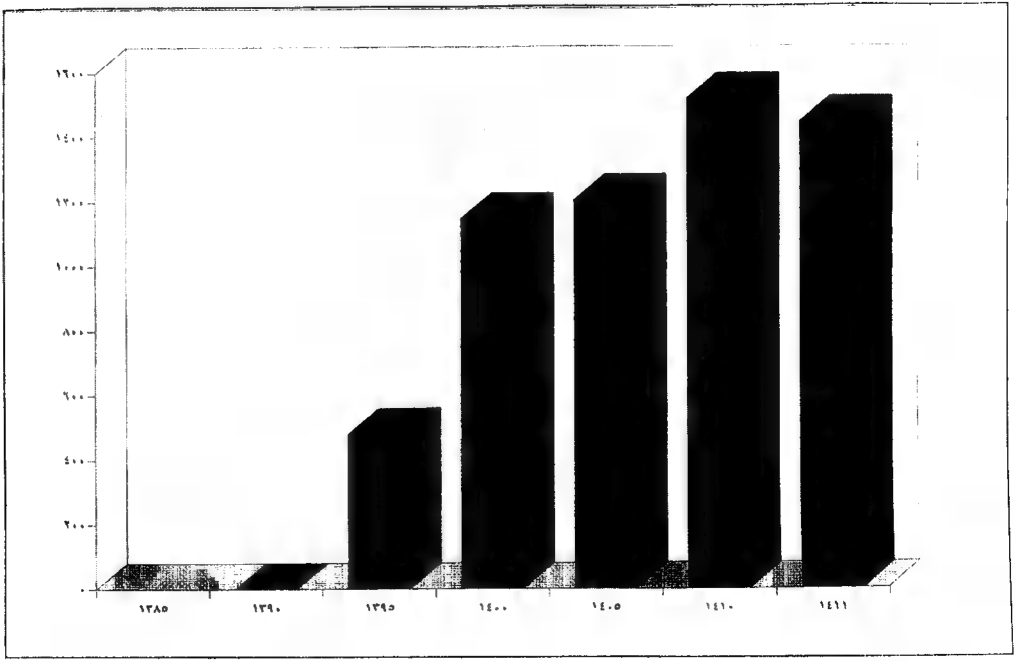
شكل بياني رقم (١٣)
تطور عدد طالبات مراكز الدراسات التكميلية

**شكل بياني رقم (١٤)**

**تطور عدد طالبات محو الأمية وتعليم الكبيرات**

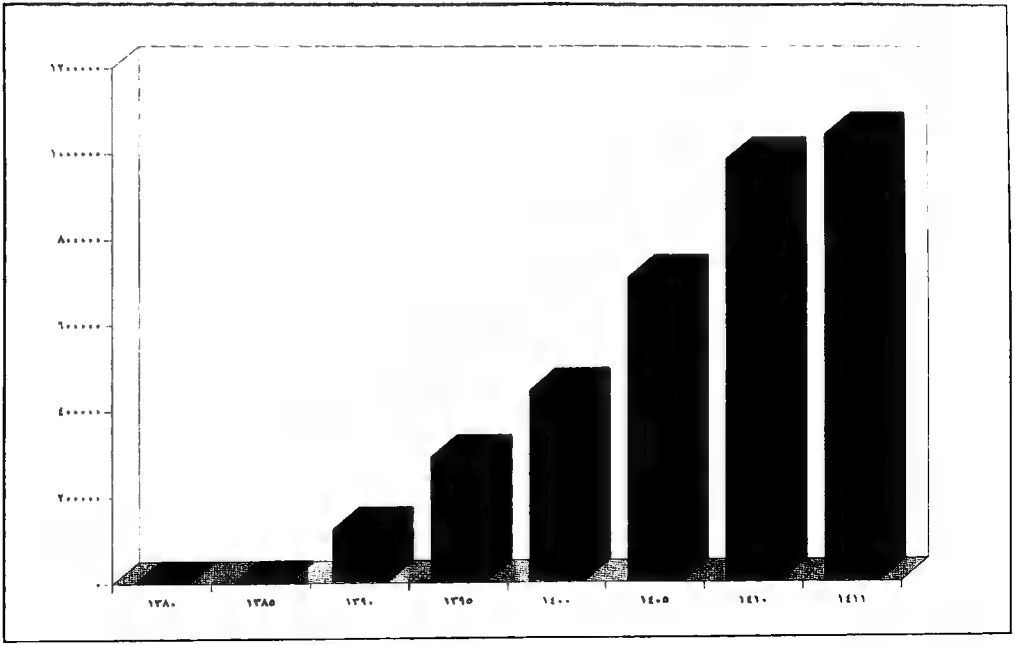


**شكل بياني رقم (١٥)**
**تطور عدد طالبات التدريب المهني**



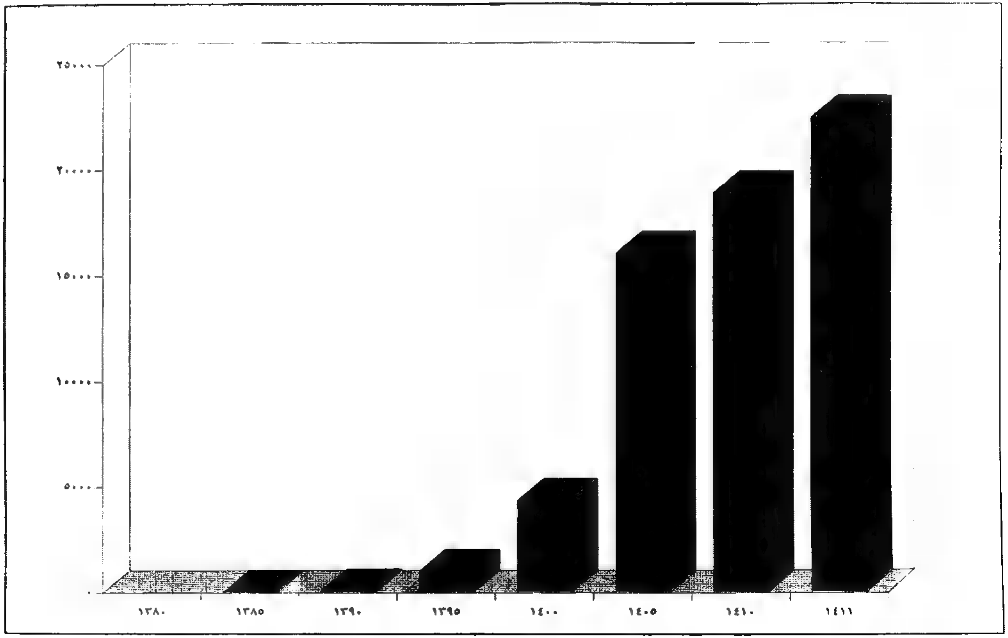
شكل بياني رقم (١٦)

تطور اجمالي عدد الطالبات لجميع المراحل بأنواعها المختلفة

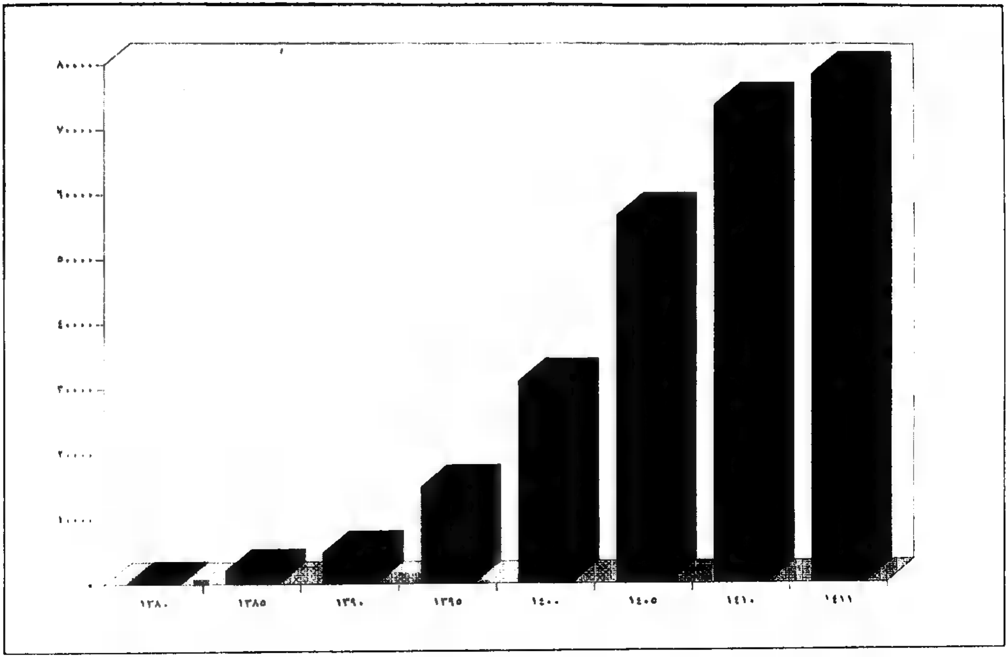


## شكل بياني رقم (١٧)

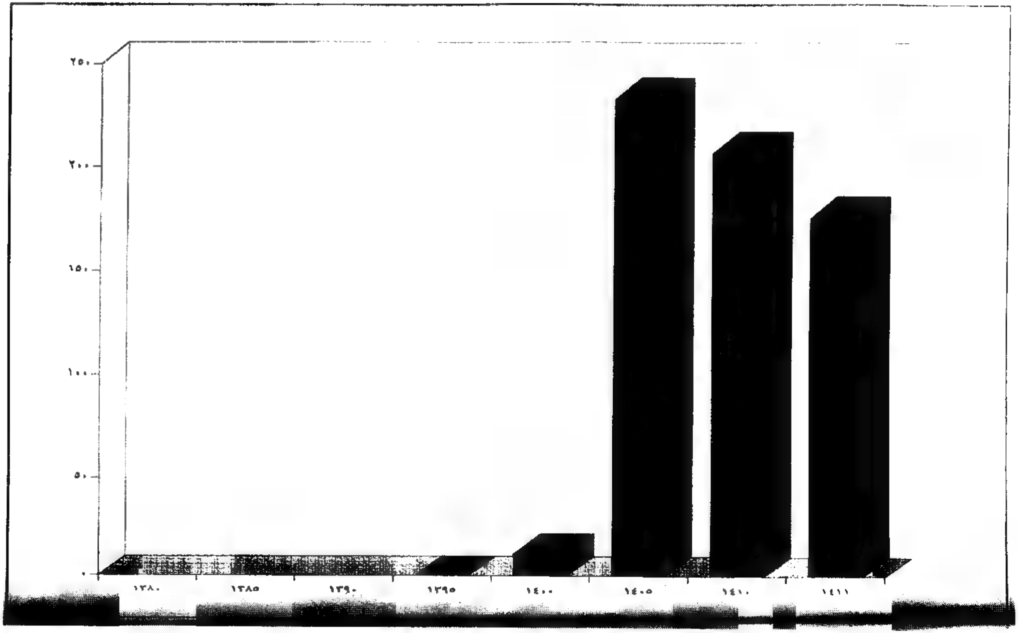
### تطور أجمالي عدد طالبات التعليم العالي



**شكل بياني رقم (١٨)**
**تطور إجمالي عدد المعلمات بدون التعليم العالي**



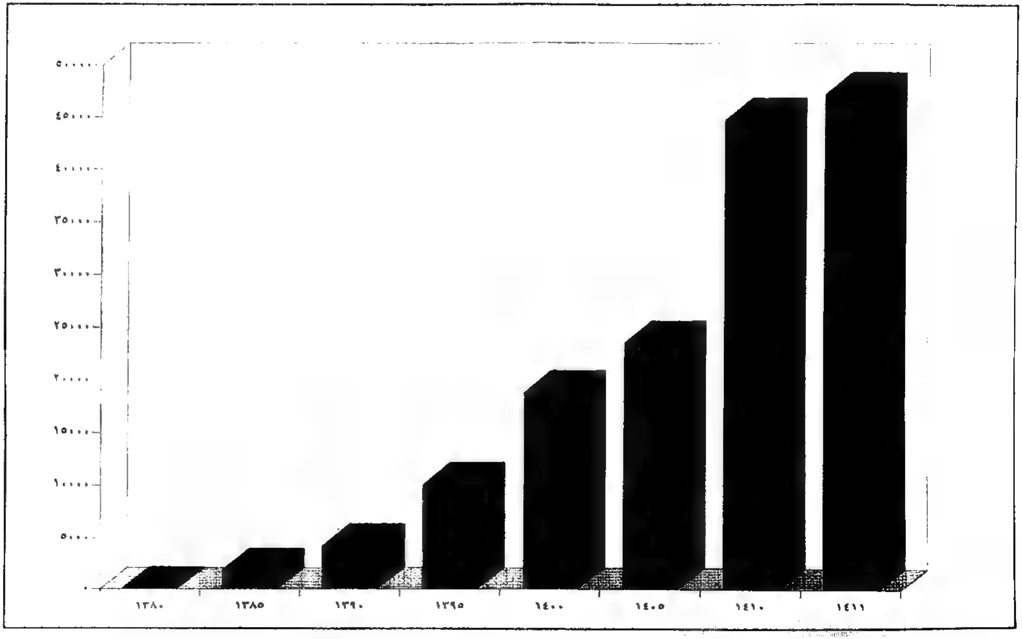
شكل بياني رقم (١٩)
تطور عدد معلمات دور الحضانة



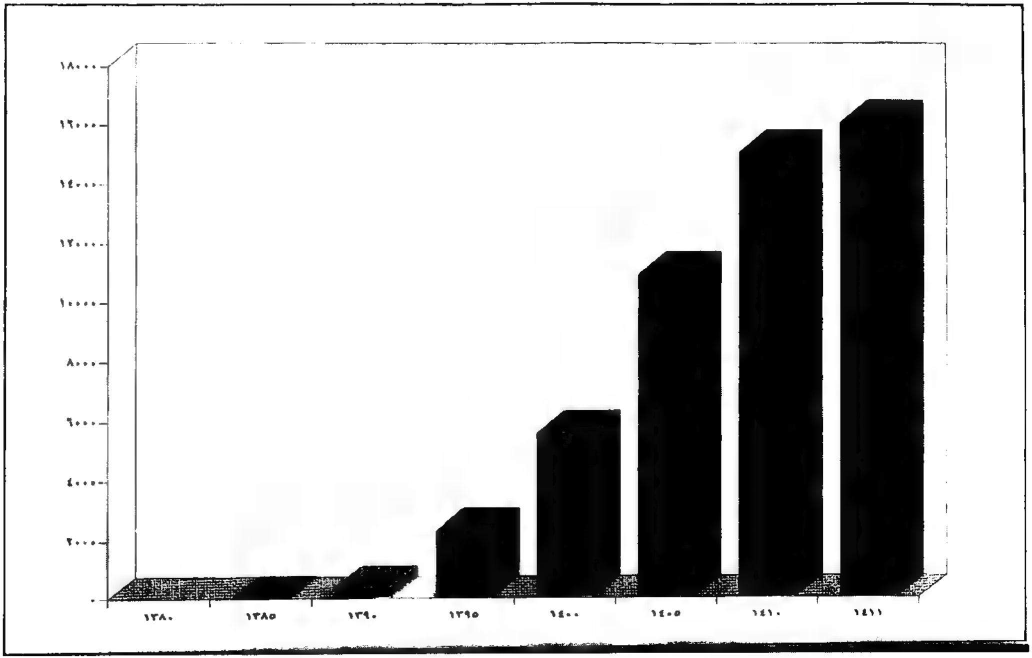
**شكل بياني رقم (٢٠)**

**تطور عدد معلمات رياض الاطفال**

شكل بياني رقم (٢١)
تطور عدد معلمات المرحلة الابتدائية

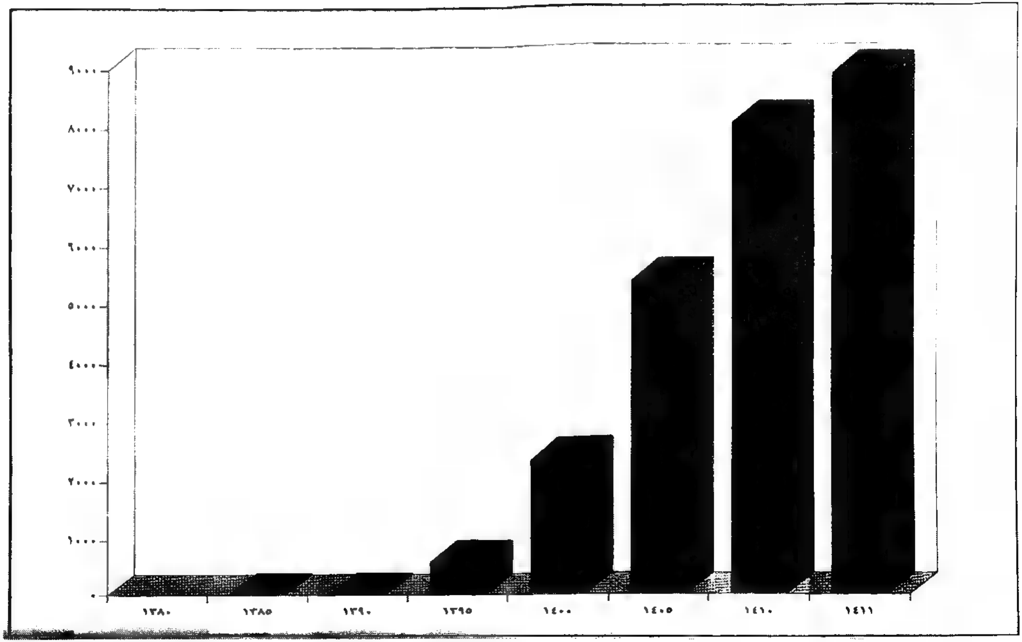


**شكل بياني رقم (٢٢)**
**تطور عدد معلمات المرحلة المتوسطة**

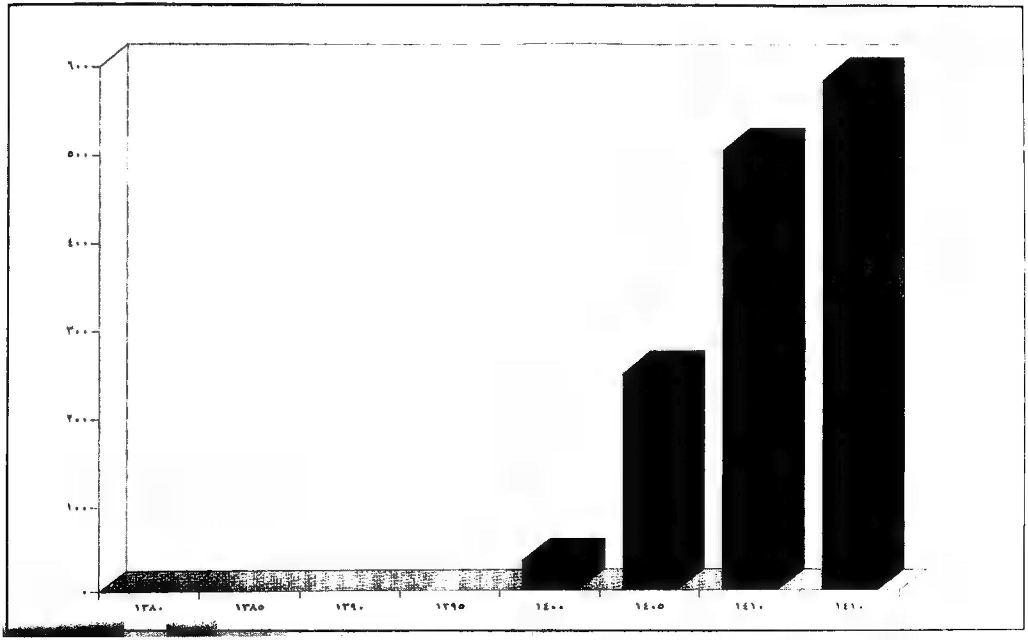


شكل بياني رقم (٢٣)

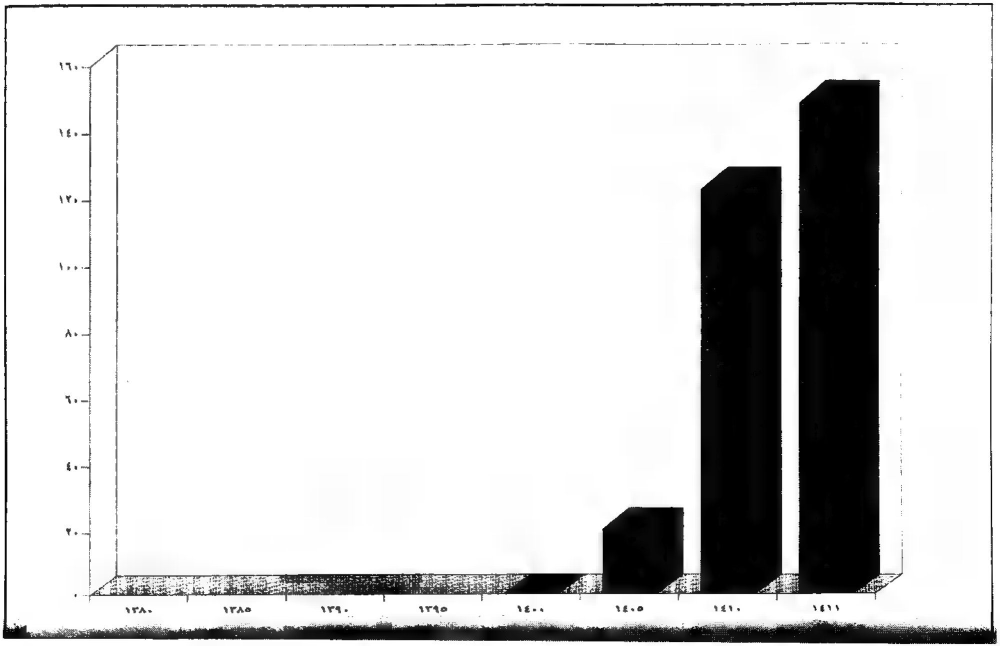
تطور عدد معلمات المرحلة الثانوية



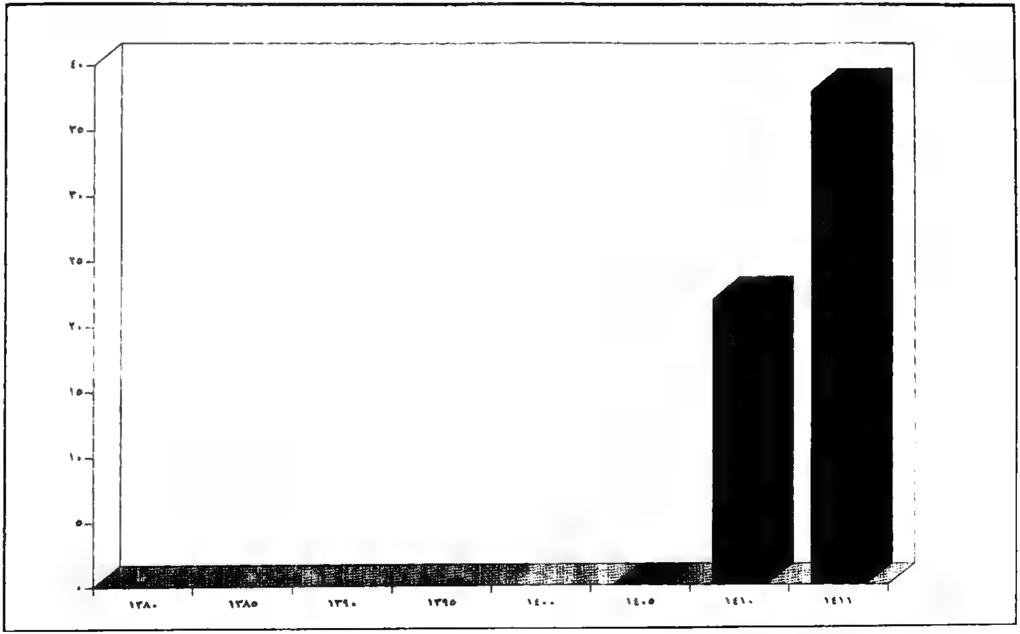
شكل بياني رقم (٢٤)
تطور عدد معلمات المرحلة الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم



**شكل بياني رقم (٢٥)**
**تطور عدد معلمات المرحلة المتوسطة لتحفيظ القرآن الكريم**

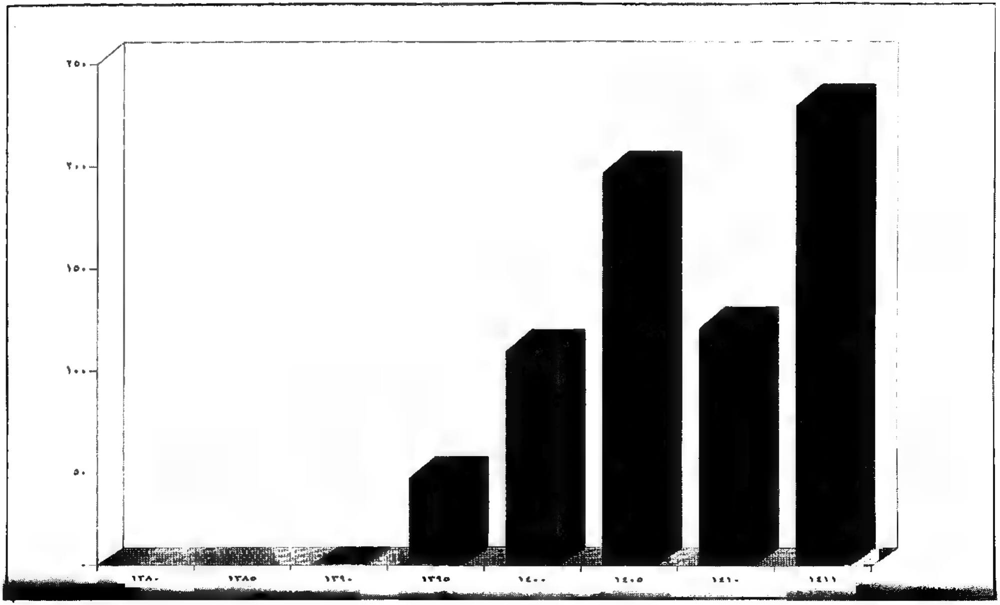


شكل بياني رقم (٢٦)
تطور عدد معلمات المرحلة الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم

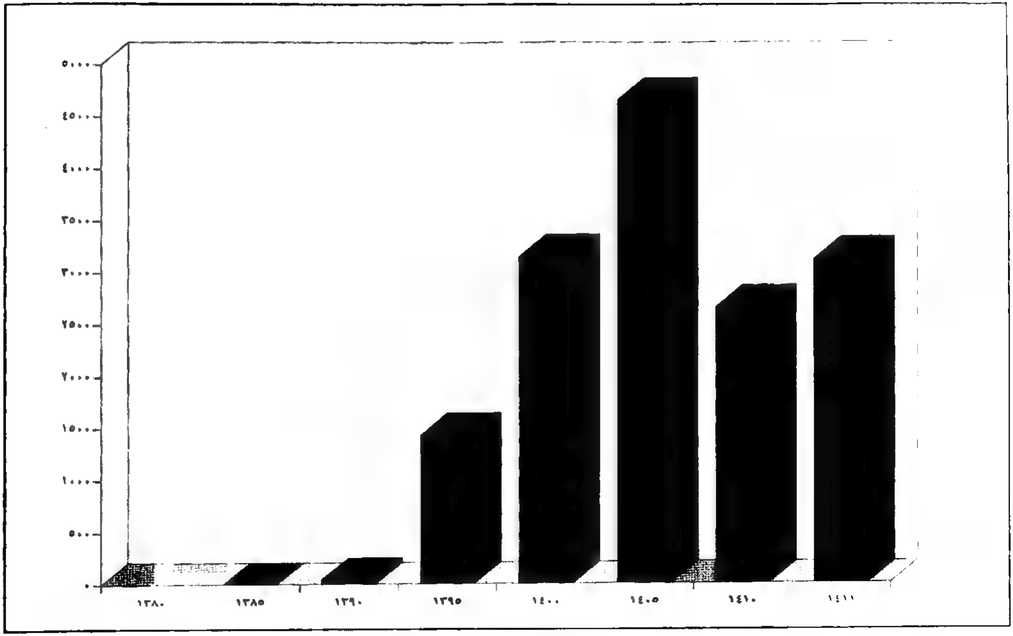


شكل بياني رقم (٢٧)

تطور عدد معلمات التدريب المهني

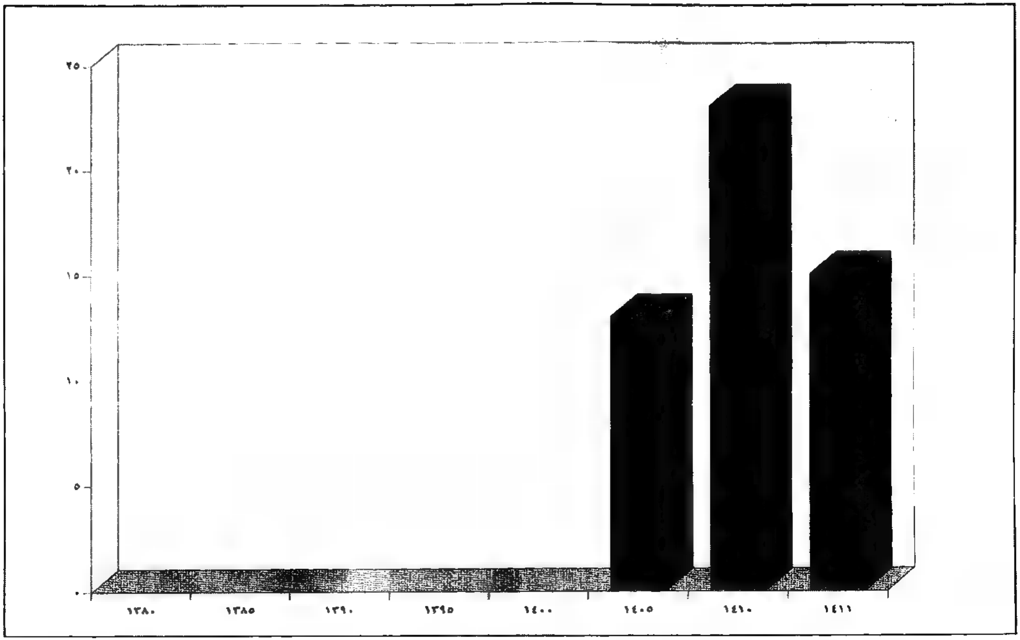


شكل بياني رقم (٢٨)
تطور عدد معلمات محو الامية وتعليم الكبيرات

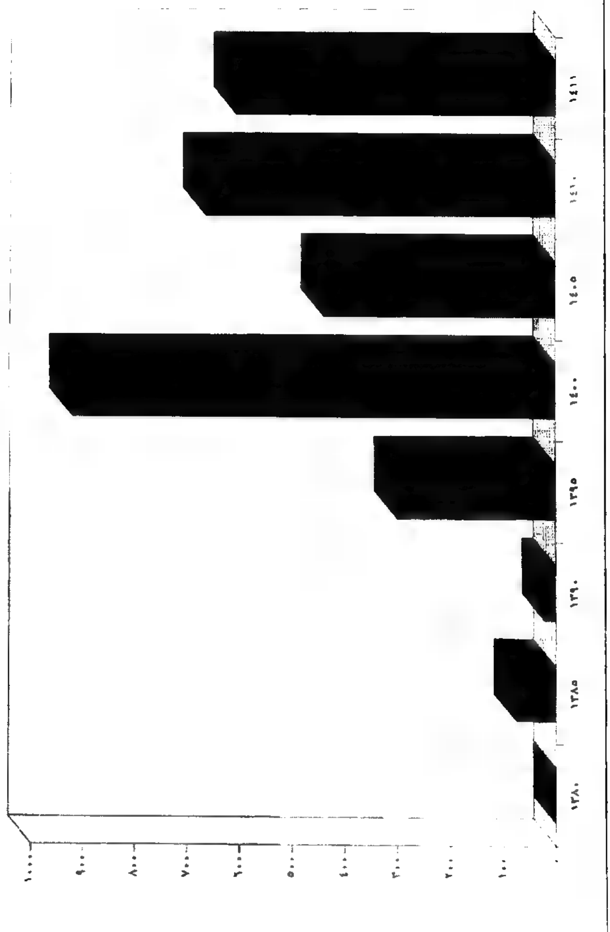


**شكل بياني رقم (٢٩)**

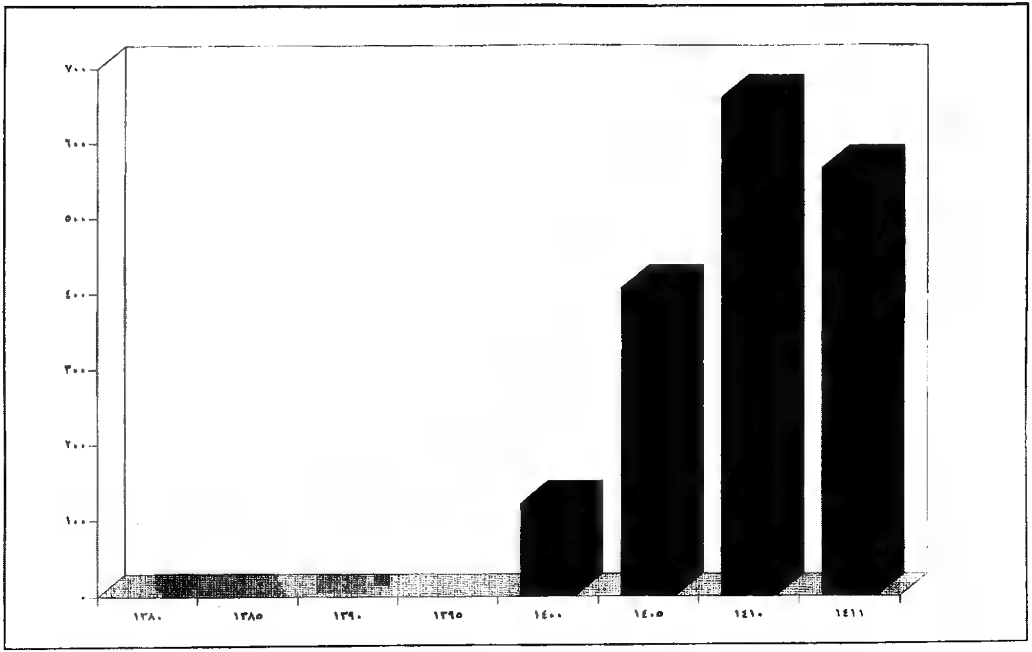
**تطور عدد معلمات مراكز الدراسات التكميلية**



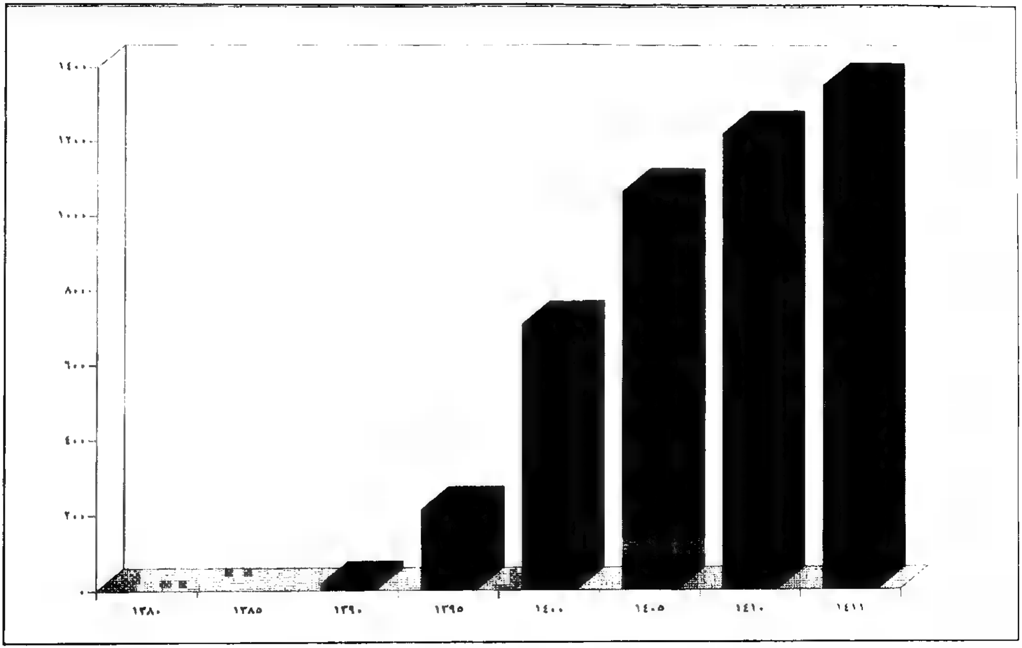
شكل بياني رقم (٣٠)
تطور عدد معلمات معاهد المعلمات



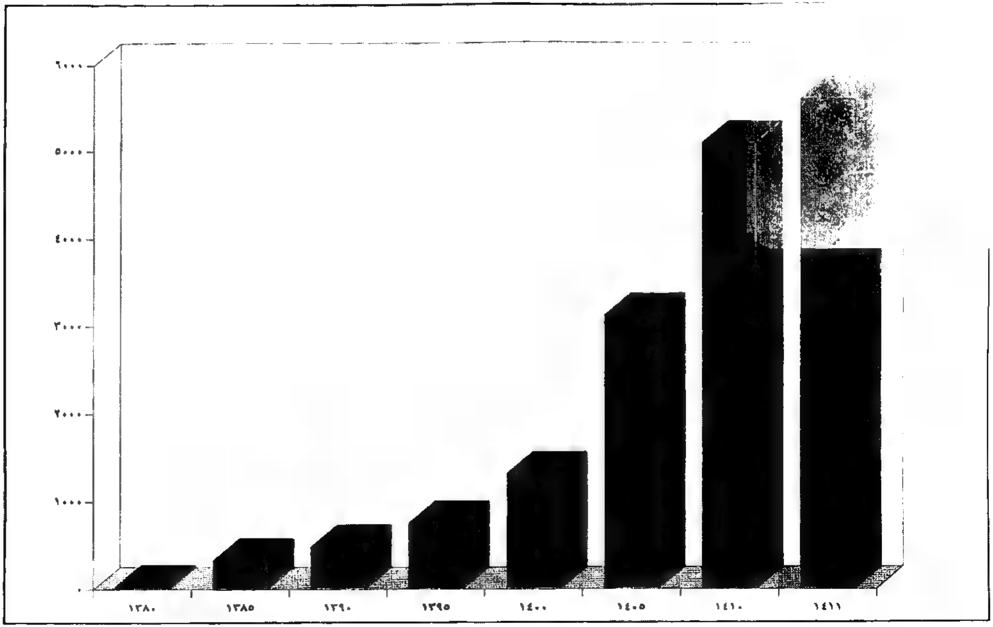
شكل بياني رقم (٣١)
تطور عدد معلمات الكليات المتوسطة



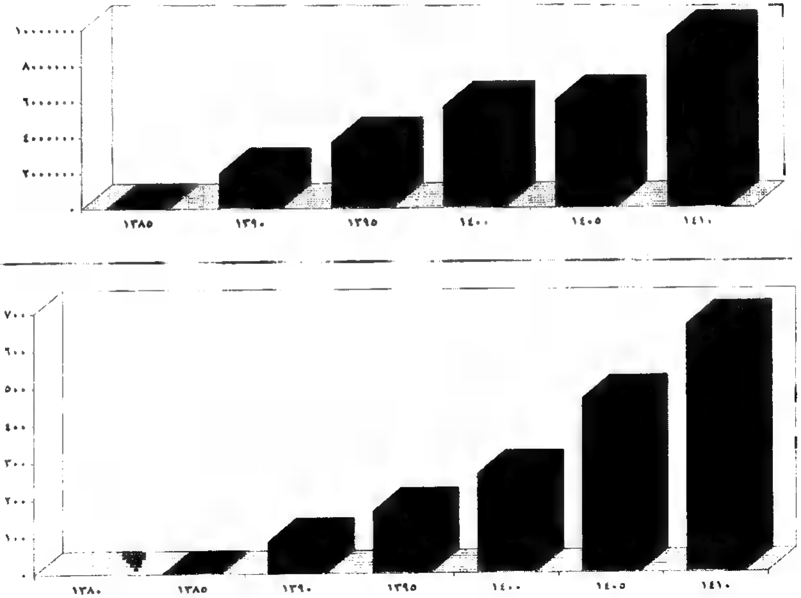
**شكل بياني رقم (٣٢)**
**تطور عدد معلمات التعليم العالي**



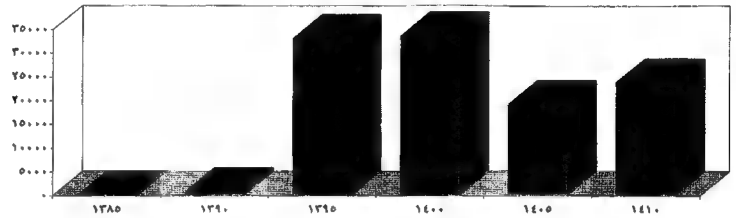
شكل بياني رقم (٣٣)
تطور عدد معلمات التعليم الاهلي

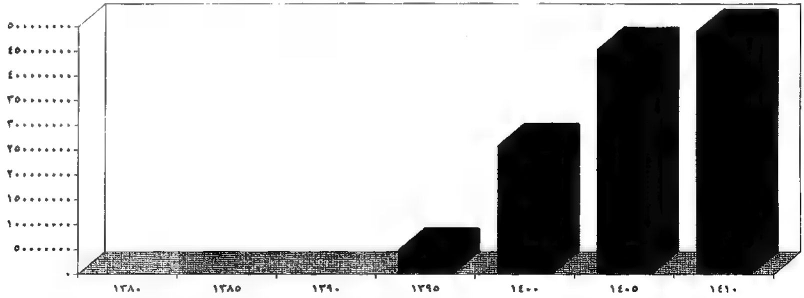


**شكل بياني رقم (٣٤)**
**الميزانية للرئاسة العامة ونصيب الطالبة بالريالات**



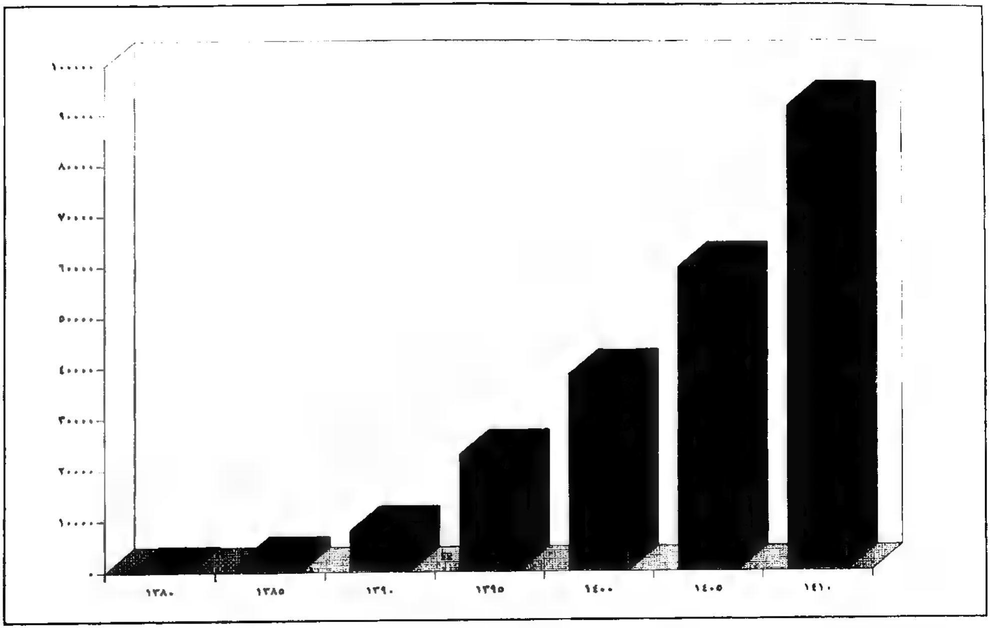
شكل بياني رقم (٣٥)
ميزانية وكالة الرئاسة لكليات البنات ونفقات الطالبات



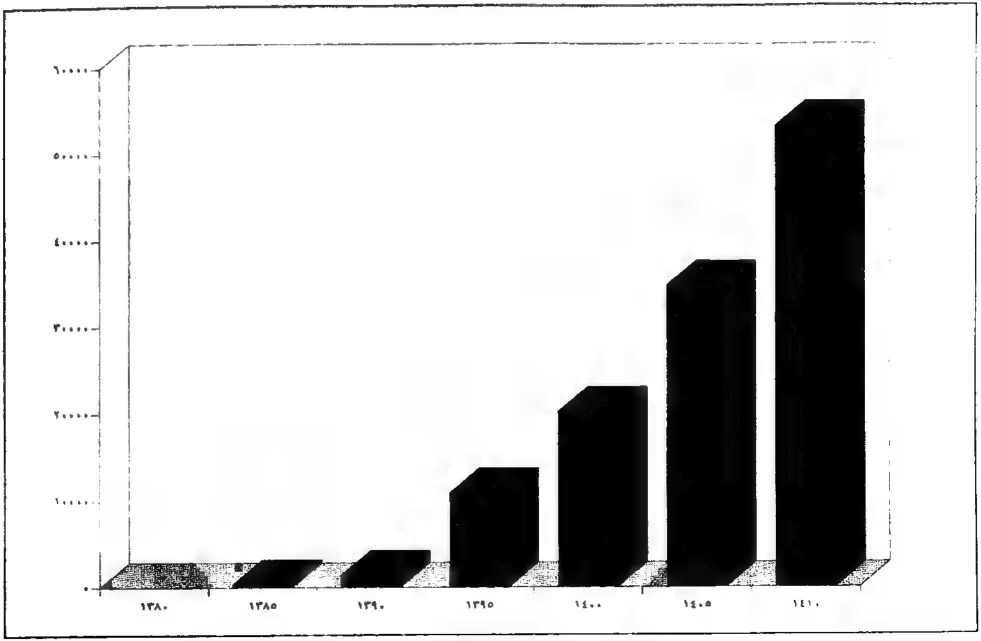



شكل بياني رقم (٣٦)

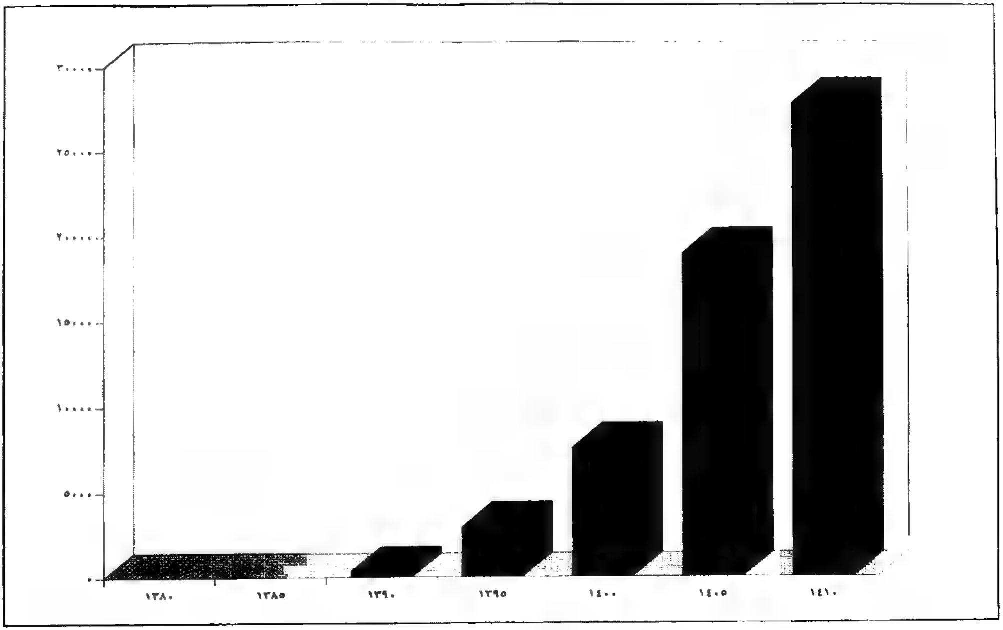
تطور عدد خريجات المرحلة الابتدائية



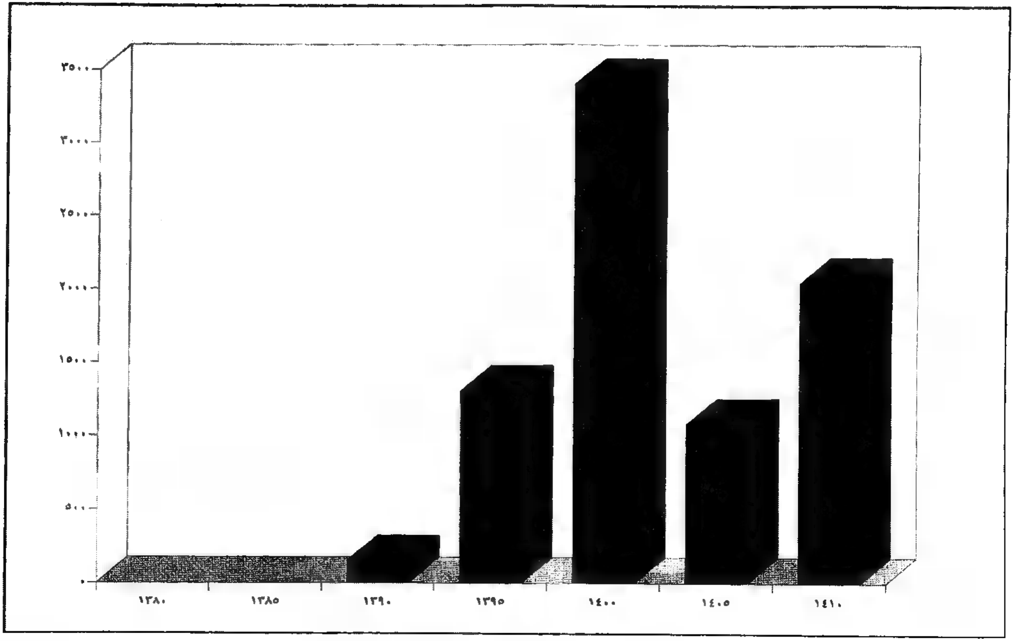
شكل بياني رقم (٣٧)
تطور عدد خريجات المرحلة المتوسطة



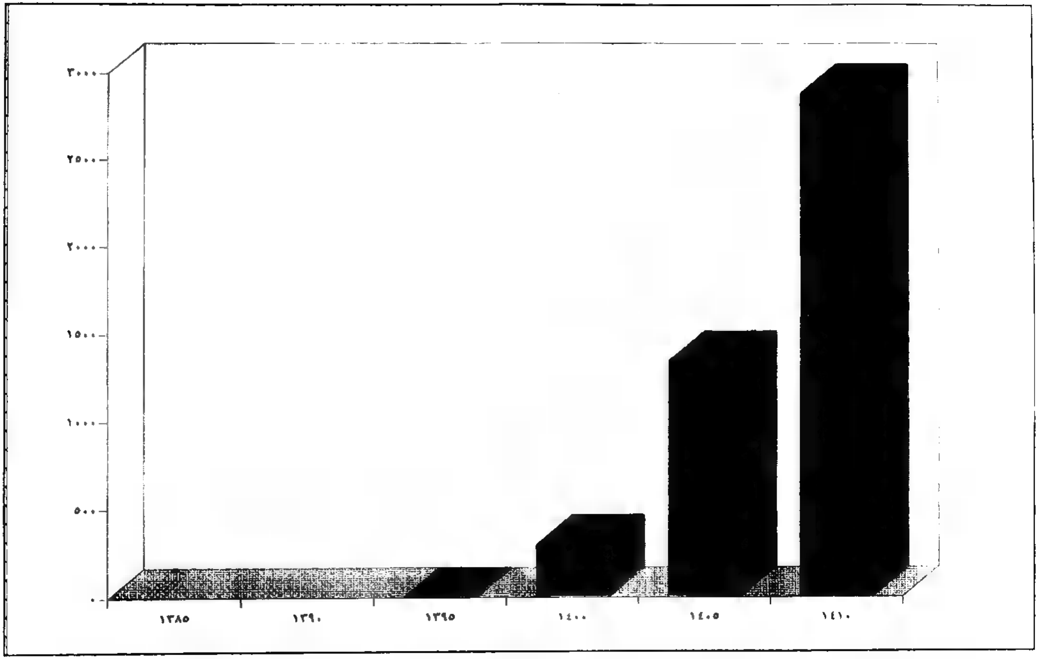
شكل بياني رقم (٣٨)
تطور عدد خريجات المرحلة الثانوية



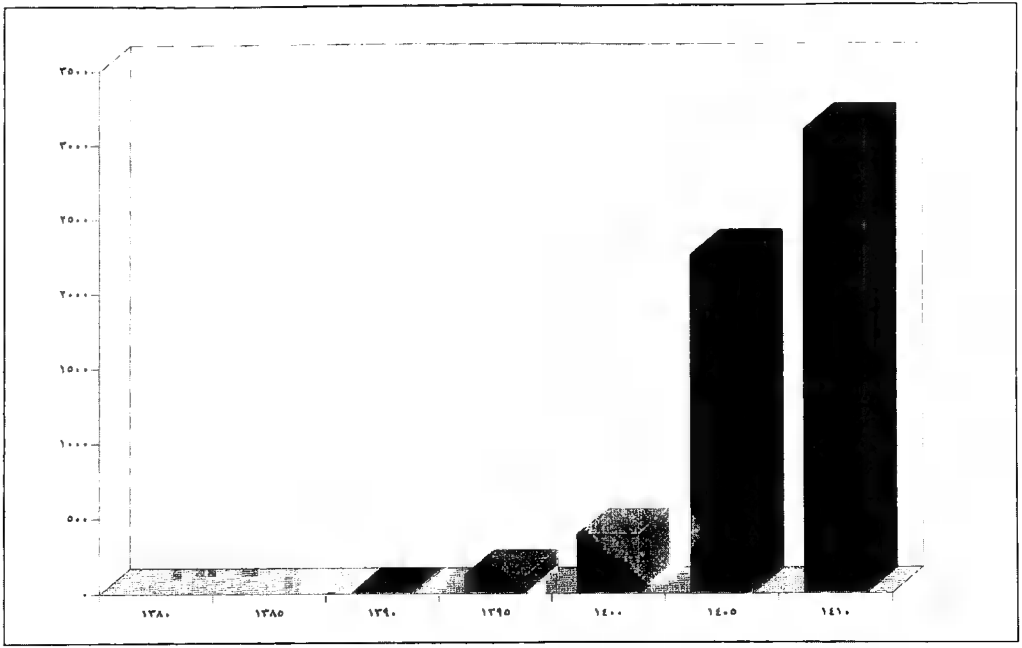
شكل بياني رقم (٣٩)
تطور عدد خريجات معاهد المعلمات الثانوية



شكل بياني رقم (٤٠)
تطور عدد خريجات الكليات المتوسطة

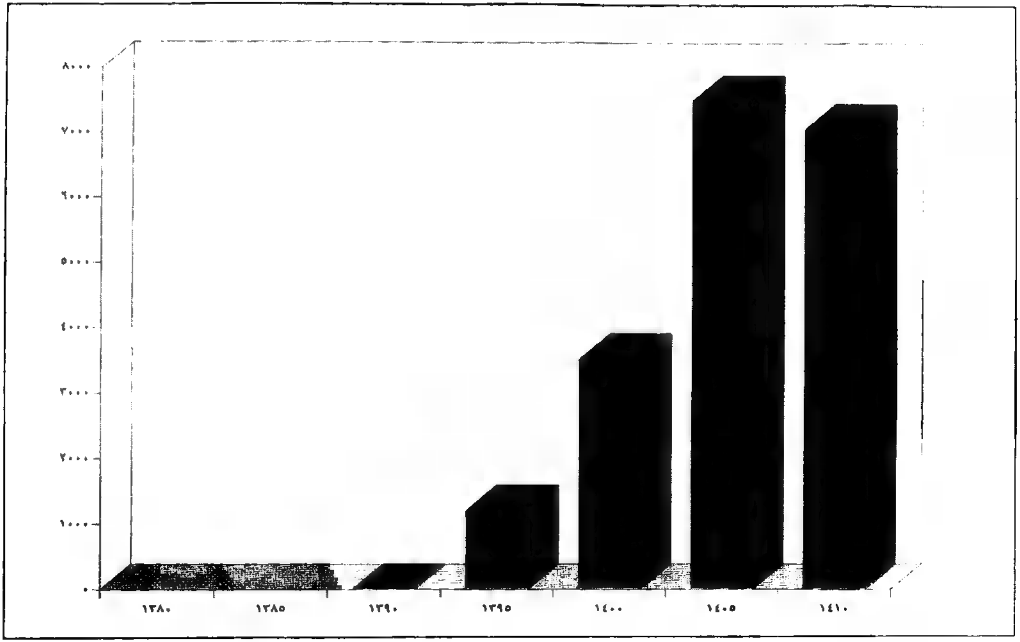


شكل بياني رقم (٤١)
تطور عدد خريجات كليات البنات

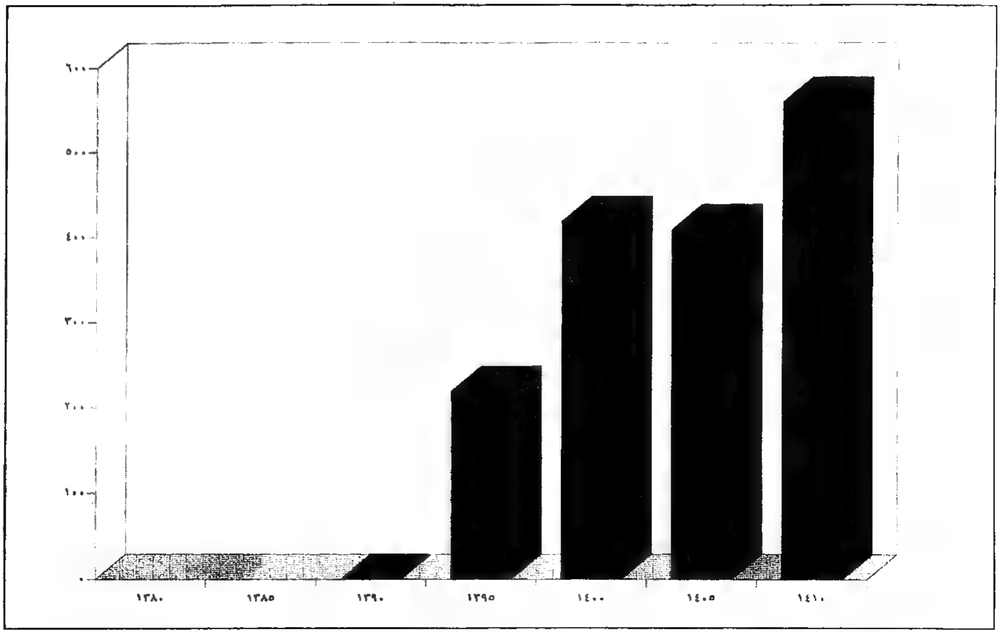


**شكل بياني رقم (٤٢)**

**تطور عدد خريجات محو الامية**



شكل بياني رقم (٤٣)
تطور عدد خريجات التفصيل والخياطة



## نبذة عن المؤلفة

• ولدت بمدينة الرياض وتلقت تعليمها الابتدائي بين مدرسة الأمير طلال بن عبد العزيز ومدرسة مبرة الملك سعود، والمتوسط بمدرسة معهد الكريمات، والثانوي بمدرسة الأبناء لبنات الضباط وكانت الأولى على المدرسة ومن العشر الأوائل على المملكة.

• حصلت على البكالوريوس من جامعة الملك سعود بالرياض في الاقتصاد والعلوم السياسية

• حصلت على الماجستير والدكتوراه من جامعة عين شمس بالقاهرة وكانت الدكتوراه في اقتصاديات التعليم، وكان موضوع الرسالة (اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية) عام ١٩٩٥م، وقد حصلت الرسالة على جائزة أفضل بحث قدم لذلك العام بالمناصفة مع باحث آخر، وقسمت الجائزة على الباحثة والمشرف من الداخل الدكتور/عبدالله الرشيد (يرحمه الله) نائب الرئيس العام لتعليم البنات آنذاك.

وتعد أول رسالة دكتوراه بمسمى (اقتصاديات التعليم في المملكة العربية السعودية).

• تدرجت في الوظيفة من إدارية إلى معلمة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ثم مديرة المتوسطة الأولى بالخفجي، ثم مديرة مكتب الإشراف التربوي بالخفجي، ثم مديرة إدارة الشؤون الإدارية والمالية في الإدارة العامة للتدريب التربوي. ثم مديرة وحدة الدراسات في الإدارة العامة لاقتصاديات التعليم. والآن مديرة عام مشروع التقويم الشامل للمدرسة.

### • الإنتاج العلمي

١ - كتاب القيادي والإنتاجية في الألفية الثالثة رؤية مستقبلية.

٢ - دراسة عن اقتصاديات التعليم ومستقبل التربية في المملكة عام ١٤٢٥هـ مقدمة إلى الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية / جامعة الملك سعود / كلية التربية (جستن).

٣ - دراسة عن دور المقررات للمرحلة الثانوية بتعليم البنات في تنمية المواطنة عام ١٤٢٦هـ.

٤ - أقامت عدة ندوات، كما نشر لها الكثير من المقالات في الصحف والمجلات المحلية عن الإدارة والقيادة، وتنمية الموارد البشرية، واقتصاديات التعليم.

## هذا الكتاب

إن الدافع لنشر هذه الدراسة خدمة هذا البلد المعطاء الذي آن الأوان لأن نقدم له شيئا مقابل ما قدم ويقدم لنا حيث لمست تزايد الاهتمام بالجودة في قطاع التعليم مثل القطاعات الإنتاجية الأخرى بعد أن تبلورت فكرة أن التعليم استثمار وليس استهلاك. وأن الجودة هي أحدث فرع من فروع علم اقتصاديات التعليم. كما أن الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين والباحثات بموضوع الرسالة وأن بعضهم قد تكلف جهداً ووقتاً كبيراً كي يطلع على صورة أو نسخة عن الرسالة، شجعني في التفكير الجدي في نشرها، بالإضافة إلى عدم وضوح معنى هذا العلم على حقيقته في بعض القطاعات الحكومية التي أنشأت إدارات بهذا المسمى، وأيضاً لندرة الأبحاث في مجال « اقتصاديات التعليم في المملكة العربية السعودية» حيث أن الاهتمام ينصب دائماً على البحث عن تكلفة التعليم، وتمويل التعليم، والإنفاق على التعليم، أما ما يتعلق بالعائد حول التكلفة والفعالية، أو بما يخص التكلفة والفائدة (المنفعة) فقد كان أقل من القليل.

و كانت هذه الأطروحة أول رسالة في اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية لتكون مرجعاً متاحاً وذلك لما لأهمية المراجع التاريخية من أثر بالغ في إثراء الأبحاث المستقبلية للباحثين والباحثات بشكل عام.

بالإضافة إلى أن كثيراً من نتائج هذه الأطروحة وتوصياتها قد تضمنتها خطة التنمية السابعة عند الحديث عن استراتيجيات التعليم، وقد وجدت طريقها إلى حيز التنفيذ والتطبيق.

وسيكون كتابي القادم قريبا بإذن الله عن هذا الموضوع وبالله التوفيق وعليه الاتكال.

ردمك : ١-٧٧٦-٥٦-٩٩٦٠